



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS  
EMERGENTES DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**RITA ALEXANDRA FERREIRA AMÂNCIO**

**JULHO DE 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS  
EMERGENTES DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-  
ESCOLAR**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob Orientação da Professora Doutora Dalila Lino**

**RITA ALEXANDRA FERREIRA AMÂNCIO**

**JULHO DE 2014**

## AGRADECIMENTOS

Após terminar mais uma etapa da minha formação, agradeço a várias pessoas, pois sem elas tudo teria sido muito mais difícil.

À professora Dalila Lino, por toda a orientação, ajuda, conselhos, esclarecimentos, opiniões, simpatia e confiança transmitida.

À professora Encarnação Silva, pela disponibilidade, sugestões e bibliografia partilhada.

Aos restantes professores que se cruzaram na minha vida e por contribuírem para a minha formação académica.

Às instituições em que fui recebida e aos profissionais que nelas trabalhavam. Um especial agradecimento à educadora Maria Assunção Filipe e Margarida Azevedo por me terem recebido tão bem e por todos os saberes partilhados.

Às crianças e respetivas famílias por me deixarem entrar na sua vida.

À minha parceira de estágio Mafalda Morgado, por toda a ajuda, partilha, apoio e amizade que foi construída.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, por todo o amor, carinho e dedicação e por todo o esforço. Sem eles não teria conseguido ingressar num curso superior.

À restante família, por me acompanharem nesta caminhada, por me apoiarem nas minhas decisões e pelos conselhos. Obrigada por acreditarem em mim.

Ao Bruno por todo o amor e paciência.

Por fim, a todos os meus amigos, por tudo o que passámos juntos, pelo apoio e amizade, especialmente à Silvana por me acompanhar em todos os momentos. Um especial agradecimento à Alexandra e à Rute, por me acompanharem durante esta etapa, por acreditarem em mim, pelo ânimo e por todas as brincadeiras.

## RESUMO

O relatório “Desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita na educação pré-escolar” insere-se no Mestrado de Educação Pré-Escolar e tem como objetivos ilustrar, fundamentar, analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada, em contexto educativo de creche e de jardim de infância.

A intervenção iniciou-se numa creche privada de 6 a 31 de janeiro de 2014, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 30 e os 42 meses (2 anos e meio e três anos e meio). Terminou num jardim de infância da rede pública, em que a intervenção decorreu entre 17 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Ambas as instituições localizavam-se no concelho de Lisboa.

Ao longo da prática profissional foram levantadas duas questões: qual o papel da estagiária/educadora no desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita? Havendo uma maior interação com a escrita as crianças ficam mais despertas para esta linguagem? Desta forma, a problemática do relatório consiste na emergência da escrita na educação pré-escolar. A escrita vista como uma linguagem presente no dia-a-dia das crianças e não apenas à entrada do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Organizei o relatório em três capítulos: caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de creche e de jardim de infância, análise reflexiva da intervenção e considerações finais, sendo que ao longos destes três capítulos tentarei ilustrar diversas situações ocorridas nos dois contextos que contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, crianças, literacia, escrita, dinamização de histórias.

## **ABSTRACT**

The report "Development of emergent writing behaviours in preschool education" is part of the Master in Preschool Education and aims to illustrate, ground, analyze and reflect on the work developed throughout my Supervised Professional Practice in crèche and kindergarten educational context.

The intervention began in a private crèche from 6th until 31st January 2014 with a group of children aged between 30 to 42 months (2 years and a ½ half to three years and a ½ half), and it ended in a public kindergarten, where the intervention took place between 17th February until 23rd May 2014, with a group of children aged between 3 to 6 years old. Both institutions were located in the municipality of Lisbon.

Throughout the supervised professional practice two questions were raised: what is the role of a trainee / educator in the development of emergent writing behaviours? When there is a greater interaction with writing, children become more awoken to this language? Therefore, the issue of the report consists on the emergence of writing in preschool education. Writing is perceived as a language present on the day-to-day life of children at this stage and not only when they start their schooling.

The report is organized into three chapters: reflexive characterization of the crèche and kindergarten socio-educational context; reflective analysis of the intervention; and final considerations. On these three chapters the several situations reported, which occurred on both contexts, try to illustrate their contribution to the development of significant learning for children.

**Keywords:** preschool education, children, literacy, writing, dynamization of stories.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO .....	ii
ABSTRACT .....	iii
ÍNDICE GERAL .....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS .....	v
ÍNDICE DE TABELAS .....	v
ÍNDICE DE ANEXOS .....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	3
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	3
1.1 Meio onde estão inseridos os contextos.....	3
1.2 Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	4
1.3 Equipe educativa.....	5
1.4 Famílias das crianças .....	5
1.5 Grupo de crianças .....	6
1.6 Análise reflexiva sobre as intenções educativas.....	8
CAPÍTULO 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	10
1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA .....	10
2. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA .....	17
2.1 O conceito de literacia .....	18
2.1.1 Emergência da escrita.....	19

2.2 Metodologia, instrumentos e roteiro ético .....	25
2.3 Plano de ação: estratégias de intervenção.....	29
2.4 Trabalho desenvolvido .....	32
2.5 Avaliação e análise da intervenção no âmbito dos comportamentos emergentes de escrita.....	38
CAPÍTULO 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	47
ANEXOS.....	49

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Síntese do ciclo básico da investigação-ação (Tripp, 2005, p.446).....	25
Figura 2. Exemplo da produção inicial do J.M.....	26
Figura 3. Exemplo de tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais do J.M.....	27
Figura 4. Palavras que começavam por [p] de pai.....	34
Figura 5. Atividade da lengalenga.....	37
Figura 6. Exemplo da produção final do J.M.....	39
Figura 7. Exemplo de tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais do J.M.....	39
Figura 8. Produção inicial da M.L.P. (escrita pré-silábica).....	40
Figura 9. Produção final da M.L.P. (escrita silábica).....	40

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Produções iniciais de escrita das crianças.....	27
Tabela 2. Produções finais de escrita das crianças.....	40

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO A – PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE CRECHE.....	50
ANEXO B – PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	51
ANEXO C – PROJETO “COMO SE FAZEM OS FILMES” .....	52
ANEXO D - ESCRITAS INICIAIS PRODUZIDAS PELO RESTANTE GRUPO DE CRIANÇAS E RESPETIVA ANÁLISE DAS MESMAS .....	53
ANEXO E – ESCRITAS FINAIS PRODUZIDAS PELO RESTANTE GRUPO DE CRIANÇAS E RESPETIVA ANÁLISE DAS MESMAS .....	62



## INTRODUÇÃO

O relatório apresentado nas páginas que se seguem foi redigido no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada. Nesta, os discentes intervêm em dois contextos socioeducativos: creche (0-3 anos) e jardim de infância (3-6 anos).

O objetivo deste relatório é retratar e analisar a minha intervenção nestes dois contextos. A intervenção iniciou-se numa creche privada de 6 a 31 de janeiro de 2014, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 30 e os 42 meses (2 anos e meio e 3 anos e meio). Terminou num jardim de infância da rede pública, em que a intervenção decorreu entre 17 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Ambas as instituições localizavam-se no concelho de Lisboa.

Em cada uma das valências apresentadas anteriormente, houve, primeiramente, uma semana de observação participante antes das semanas de intervenção. Esta foi crucial para o contacto e caracterização dos contextos socioeducativos e dos atores sociais envolvidos: grupos de crianças, famílias, rotinas, espaços, entre outros.

Ao longo da prática profissional foram levantadas duas questões: qual o papel da estagiária/educadora no desenvolvimento de comportamentos emergentes de escrita? Havendo uma maior interação com a escrita as crianças ficam mais despertas para esta linguagem? Os objetivos do relatório centram-se em fornecer estas mesmas respostas ao leitor, resultantes das conclusões, reflexões e descrições ilustradas durante o mesmo. Desta forma, a problemática do relatório consiste na emergência da escrita na educação pré-escolar. Considero que a problemática se mostrou bastante pertinente para o grupo de crianças em questão, uma vez que eram manifestados comportamentos emergentes de escrita muito diferenciados.

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos:

No primeiro capítulo, **Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo de creche e de jardim de infância**, realizo uma análise reflexiva dos contextos socioeducativos onde foi desenvolvida a Prática Profissional Supervisionada (PPS) em creche e jardim de infância (JI), abordando o meio, o contexto socioeducativo, os atores educativos (grupo de crianças e as suas famílias e a equipa educativa) e as intenções educativas, tendo em consideração os espaços e os tempos.

O segundo capítulo, **Análise reflexiva da intervenção**, encontra-se dividido em dois subcapítulos: Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica e Identificação da problemática. No primeiro subcapítulo exponho e fundamento as minhas intenções pedagógicas para os grupos de crianças, tendo em consideração a caracterização realizada no primeiro capítulo. Já no segundo subcapítulo (Identificação da problemática), identifico a problemática mais significativa, abordando o conceito de literacia e de escrita, apresento a metodologia, os instrumentos e o roteiro ético, o plano de ação traçado inicialmente por mim e o respetivo trabalho desenvolvido e a avaliação e análise da intervenção no âmbito dos comportamentos emergentes de escrita, verificando se a intervenção teve, efetivamente, impacto junto das crianças.

No último capítulo, **Considerações finais**, reflito sobre as minhas aprendizagens e conquistas mais significativas, as dificuldades sentidas, a construção da minha identidade profissional na educação de infância e os meus objetivos de desenvolvimento profissional após terminar o mestrado.

Ao longo de todo o relatório tentarei ilustrar a minha prática, partilhando exemplos reais do que se sucedeu e do que foi desenvolvido.

## **CAPÍTULO 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE CRECHE E DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Neste capítulo consta a caracterização do contexto socioeducativo onde foi realizada a PPS em creche e JI, bem como a caracterização dos atores educativos: o grupo de crianças e as suas famílias e a equipa educativa.

Todos estes dados foram recolhidos através de métodos de recolha direta de dados, como notas de campo e conversas informais com as educadoras das instituições, com a Diretora da creche e com a Coordenadora Pedagógica do JI. A pesquisa documental também foi essencial para a caracterização de ambos os contextos.

### **1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

#### **1.1 Meio onde estão inseridos os contextos**

É fundamental conhecer o meio em que as crianças vivem e crescem de forma a “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p.65).

Desta forma, realizei a minha PPS em creche numa instituição privada de prestação de cuidados em educação de infância e apoio social, como colónias de férias e serviço de transporte infantil. Estava localizada em Benfica, pertencendo ao concelho de Lisboa. A zona onde se situava a creche era bastante movimentada, estando rodeada de serviços e comércio.

Quanto à PPS em JI, esta foi realizada numa instituição da rede pública situada na freguesia de Benfica, em Lisboa. A zona era bastante movimentada, estando o setor terciário muito presente na freguesia, ou seja, a instituição estava rodeada de serviços. Na freguesia era visível a existência de equipamentos sociais de saúde e instituições escolares, desde o JI até ao ensino superior.

## **1.2 Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica**

A instituição privada surgiu em 2002, partindo da necessidade de dar resposta a duas mães. A população atendida pela creche era, fundamentalmente, jovem de classe média e média alta.

Era constituída por um edifício principal com cinco salas e zonas de apoio, não possuindo espaço exterior. Contudo, possuía um amplo espaço interior comum para atividades mais direcionadas para o movimento, mas onde também se realizavam atividades livres.

Atendia uma população com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos de idade, fazendo um total de 71 crianças. O horário de funcionamento era das 7h45 às 19h30, de segunda a sexta-feira. O horário de atividades educativas orientadas pela educadora era das 9h00 às 17h00, sendo o restante horário orientado pelas assistentes operacionais com atividades planeadas e intencionalizadas.

Relativamente à instituição de JI, foi construída em 1975 num pré-fabricado para os filhos dos professores do Magistério Primário. Passou por vários acontecimentos até que em 1997 passou para as instalações atuais. A nível socioeconómico, era uma instituição da Rede Pública tutelada e financiada pelo Ministério da Educação e Ciência e pela junta de freguesia. Abarcava uma população heterogénea que residia ou trabalhava na área da freguesia da mesma.

Quanto à dimensão organizacional e jurídica, a instituição pertencia a um agrupamento de escolas Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Este englobava outras 4 escolas desde o JI até ao secundário.

A instituição onde realizei a intervenção oferecia, apenas, a valência de jardim de infância. O horário de funcionamento era das 8h00 às 19h00, sendo que a componente letiva era das 9h00 às 12h00 e das 13h15 às 15h15, de segunda a sexta-feira. A instituição possuía um Atelier de Tempos Livres das 15h15 às 16h00, o lanche, e a partir dessa hora eram realizadas as Atividades de Animação de Apoio à Família (A.A.A.F.). Atendia uma população com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, fazendo um total de 90 crianças.

### **1.3 Equipa educativa**

Segundo Hohmann e Weikart (2011), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (p.130). Desta forma, na sala em que realizei a PPS em contexto de creche a equipa educativa era constituída por uma educadora e uma assistente operacional. Contudo, as crianças contactavam, ainda, com outros profissionais (tabela 1, página 7, anexo A).

Relativamente ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, este era muito complexo, pois mostrava sempre uma grande preocupação pelo desenvolvimento pessoal, social e afetivo das crianças, estando sempre muito atenta, mas sem nunca esquecer o desenvolvimento cognitivo. A assistente operacional mostrava-se, também, sempre muito atenta às necessidades das crianças. Entre ambas existia cooperação: a educadora planeava as atividades individualmente, requerendo, posteriormente, o auxílio da assistente operacional. Contudo, assisti também à partilha de ideias sobre as atividades realizadas ou a realizar. Estas, partilhavam informações e ambas dinamizavam as atividades.

No que diz respeito ao contexto de JI, a equipa educativa era formada por uma educadora e por uma assistente operacional, sendo que as crianças contactavam, à semelhança da creche, com outros profissionais (tabela 1, página 4, anexo B).

Através da observação e da intervenção conclui-se que todos os profissionais tentavam articular-se entre si, esforçando-se para proporcionar o melhor apoio e educação. As educadoras reuniam-se muitas vezes, partilhando momentos significativos de cada sala, realizando, ainda, atividades em conjunto.

Entre a educadora e a assistente operacional existia mais uma colaboração do que uma cooperação. Tal se justifica com o facto de a educadora planejar as atividades individualmente. Depois de as ter planeado, e no momento das atividades, comunicava-as à assistente operacional, informando-a sobre as suas funções.

### **1.4 Famílias das crianças**

A família é o “Espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e em que de forma contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Ferreira, 2004,

p. 65), ou seja, quando chegam às instituições “não são seres ociosos [...] desprovidos de história” (p. 66). Desta forma, sendo a família e a instituição os dois contextos sociais que contribuem para a educação das crianças, torna-se crucial uma relação entre as mesmas para benefício das crianças.

Como é possível verificar na tabela 2 da página 11 do anexo A, em creche todas as famílias eram biparentais, ou seja, eram constituídas pela mãe e pelo pai da criança. A maioria das famílias era constituída pelo casal e por um filho (11 famílias), 2 famílias eram compostas pelo casal e por três filhos e as restantes 3 famílias apresentavam “uma estrutura nuclear moderna, composta pelo casal e por dois filhos” (Ferreira, 2004, p. 68). Apenas uma família era constituída pela mãe, pai, avós e tio. No que respeita às habilitações académicas, a maioria das famílias possuía o grau de licenciatura, mestrado ou doutoramento e, à data, todos se encontravam empregados, sendo que as profissões eram bastante variadas.

Quanto ao JI (tabela 2, página 6, anexo B), 19 famílias eram biparentais e 5 famílias monoparentais. Dentro das famílias biparentais, 14 famílias eram constituídas pelo casal e por dois filhos e 5 famílias eram compostas pelo casal e por 3 filhos.

Quanto às habilitações académicas, a maioria dos elementos das famílias possuía o grau de licenciatura (15 elementos). A 4ª classe, o 11º ano, o mestrado e o bacharelato representavam as habilitações com menor elementos das famílias (apenas um elemento). À data, todos se encontravam empregados, exceto dois elementos de famílias distintas. As profissões eram bastante variadas.

Em ambos os contextos existia um grande apoio por parte dos avós das crianças, que as iam deixar/buscar às instituições, ficando com elas até os pais estarem disponíveis: “O R.B. chega à sala com o avô. Despede-se e dirige-se para o mapa das presenças. À tarde vai-se embora com o avô.” (Nota de campo de 14 de fevereiro de 2014, na sala de atividades do JI).

## **1.5 Grupo de crianças**

Para adaptar a minha ação e as minhas intenções pedagógicas ao grupo de crianças de creche e de JI realizei uma caracterização pormenorizada sobre os mesmos.

Os marcadores biossociais (Ferreira, 2004) do grupo de crianças da creche eram: 17 crianças entre os 30 e os 42 meses (2 anos e meio e 3 anos e meio), feitos em janeiro de 2014, sendo 7 do género masculino e 10 do género feminino (tabela 3, página 14, anexo A).

Realizando uma breve caracterização do grupo, a maioria das crianças manifestava autonomia nos diferentes contextos, como vestir e calçar-se:

“As crianças chegam à sala de atividades para dormirem a sesta. Colocam o bibe em cima da cadeira e dirigem-se à sua cama. Sentam-se na cama e descalçam-se, arrumando os sapatos debaixo da cama.” (Nota de campo de 9 de dezembro de 2013, na sala de atividades).

No que se refere às interações, a relação entre pares começava a ser nítida em vários momentos (brincadeiras e momentos de rotina); desafiavam o cumprimento das regras e dos limites em variadas situações; ouviam a narração de uma história e participavam no rever dos pontos-chave:

“As crianças ouviram a história *As férias do Henrique*. Quando terminei perguntaram se podíamos conversar sobre a história. Nesta conversa responderam às perguntas colocadas.” (Nota de campo de 8 de janeiro de 2014, na sala de atividades).

No mesmo sentido, entendiam e executavam orientações simples; manifestavam interesse na apresentação de novos conteúdos/assuntos; elaboravam frases afirmativas, negativas e contavam histórias com sequência lógica; entre muitos outros.

Quanto ao JI (tabela 5, página 11, anexo B), o grupo era composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, feitos em janeiro de 2014, sendo 9 do género masculino e 15 do género feminino.

Na maioria das vezes as crianças encontravam-se divididas pelas idades, em que as crianças com idades muito próximas brincavam juntas. As crianças mais velhas brincavam em grupos, por exemplo: os rapazes jogavam futebol no recreio e as raparigas brincavam juntas. Nas crianças mais novas tal também se verificava:

“A A.V. e o P.S. encontram-se sentados lado a lado na área dos jogos de mesa. Quando vão para o recreio brincam o tempo todo juntos. À hora do almoço sentam-se um ao lado do outro.” (Nota de campo de 21 de fevereiro de 2014, na sala de atividades, no recreio e no refeitório).

As crianças evidenciavam vários interesses. Entusiasmavam-se com novas atividades; eram curiosas e gostavam de manifestar a sua opinião; apenas algumas crianças se interessavam pela área da escrita, preferindo a matemática, existindo crianças que ainda não distinguem os números de letras. A hora do conto era muito apreciada pelas crianças e neste momento a maioria encontrava-se muito atenta à história. Quanto às necessidades, existiam dificuldades no cumprimento de algumas regras; apresentavam pouca capacidade em ouvir o outro, respeitar quem falava e esperar pela sua vez; demonstravam falta de persistência na execução de algumas das tarefas que implicavam atenção/concentração:

“A I.M. mostra-me um desenho realizado por ela. Digo-lhe que está muito bem desenhado e pintado, mas que falta o nome. Ela vai buscar o cartão com o seu nome e diz-me que não sabe fazer o nome. Eu digo-lhe para tentar e ela diz-me sempre que não sabe. Ofereço a minha ajuda e aceita.” (Nota de campo de 17 fevereiro de 2014, na sala de atividades).

Terminando, a organização de grupos de crianças com idades heterogéneas permite trabalhar na “Zona de Desenvolvimento Próximo” (ZDP). A ZDP corresponde ao que a criança consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais competente numa determinada tarefa (Vygotsky, 1991). Assim, o facto de o grupo ter idades variadas contribui para o enriquecimento cognitivo e social, uma vez que o contacto com adultos ou pares mais competentes promove aprendizagem (Vygotsky, 1991):

“As crianças estavam a realizar a ilustração da história. O T.P. pede ajuda à M. para desenhar uma menina. A M. desenha a cabeça e de seguida o T.P. termina o desenho.” (Nota de campo de 15 de maio de 2014, na sala de atividades).

## **1.6 Análise reflexiva sobre as intenções educativas**

Exponho as principais intenções educativas das educadoras cooperantes. Na creche as intenções da educadora iam ao encontro das características individuais de cada criança e dos modelos curriculares com os quais se identificava, nomeadamente o modelo HighScope. Defendia, também, que a criança ativa constrói o seu conhecimento através da interação entre o sujeito e os objetos, partindo sempre do que já sabe. Adotava ainda a metodologia de trabalho por Projeto.



Relativamente à educadora cooperante de JI, percebi que se preocupava com o facto de as crianças mais velhas realizarem atividades mais relacionadas com a leitura, a escrita, a matemática e o conhecimento do mundo, pois no ano seguinte estariam no 1º Ciclo do Ensino Básico. Seguiu o Movimento Escola Moderna e também adotava a metodologia de trabalho por Projeto, a brincadeira livre e o trabalho orientado pelo educador. No trabalho orientado pelo educador, a educadora propunha uma atividade às crianças e estas realizavam-na seguindo as orientações fornecidas.

Através da observação participante e da intervenção concluiu que as educadoras representavam “uma âncora para [cada] criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 51).

As salas dos dois contextos, creche e jardim de infância, estavam organizadas de forma adequada e as áreas claramente divididas, existindo diversas áreas, sendo que cada uma se encontrava identificada através de um registo escrito e gráfico (figura 1, página 19, anexo A e figura 1, página 17, anexo B). Todo o mobiliário destinado às crianças encontrava-se ao seu nível, facilitando o acesso aos materiais. Tanto os adultos como as crianças conseguiam circular livremente pelas salas e observar todo o espaço, as atividades que estavam a ser realizadas, bem como os restantes atores sociais. Quanto aos materiais das salas de atividades, encontravam-se agrupados de forma perceptível e acessível, por tipo e função, para que as crianças os usassem autonomamente:

“As crianças levantam-se quando acabam um jogo de mesa. Arrumam o jogo na prateleira da estante dos jogos de mesa e escolhem outro jogo.” (Nota de campo de 10 de dezembro de 2013 na sala de atividades da creche).

Relativamente à rotina diária, a maioria das crianças estava habituada aos espaços e às rotinas, sabendo o que fazer em cada momento. Exemplificando: quando as crianças, de manhã, chegavam à sala de atividades do JI dirigiam-se imediatamente ao Mapa das presenças.

## **CAPÍTULO 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

O capítulo 2 encontra-se dividido em duas partes. A primeira, Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, e a segunda, Identificação da problemática.

A caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, apresentada no capítulo anterior, tornou-se crucial para a delineação e adequação das minhas intenções educativas, visto que é fundamental conhecer as instituições, o meio em que estão inseridas, as equipas educativas, as crianças e as respetivas famílias. Na segunda parte, tendo em consideração as intenções enunciadas, abordarei a problemática mais significativa da minha PPS.

### **1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA**

Durante a PPS defini intenções de forma a orientar o meu trabalho, sendo que a criança se deve familiarizar “com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender.” (Ministério da Educação, 1997, p.93).

As intenções do educador são a base do processo educativo e, desta forma, tive de refletir sobre a minha ação e a forma como a adequaria às necessidades e interesses dos grupos de crianças. Esta reflexão “acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas” (Ministério da Educação, 1997, p.93).

Na PPS de JI e de creche adotei estilos e estratégias que considerei serem pertinentes e adequados na minha ação, pois “os adultos são aprendizes activos que permanentemente constroem uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). Contudo, dei continuidade às intenções das educadoras cooperantes e tive em consideração o trabalho desenvolvido até ao momento em que iniciei a minha prática, sendo que defini as minhas intenções com base nos modelos curriculares adotados, nos princípios, intenções e objetivos definidos pelas educadoras.

Para além das intenções definidas para o grupo de crianças realizei planificações semanais e diárias com o apoio das educadoras cooperantes. Estas planificações permitiram-me perceber se estava a alcançar as intenções definidas; considerar as opiniões e interesses das crianças, pois muitas vezes manifestavam ideias sobre atividades que queriam fazer; e aferir as aprendizagens que realizavam, as suas dificuldades e a sua participação, visto que avaliava cada atividade dinamizada.

Realizava também reflexões semanais, abordando um dos temas mais significativos para mim ocorrido nessa semana. Penso que estas reflexões diárias e semanais se tornaram cruciais na PPS, uma vez que me permitiram refletir diária e semanalmente sobre tudo o que se tinha sucedido. Ao longo da PPS fui conseguindo compreender os pontos mais fortes da minha intervenção e quais as competências que ainda tinha de adquirir; o que tinha corrido bem e menos bem; e quais as preferências e necessidades das crianças. Desta forma, para mim, um educador deve mostrar-se reflexivo e crítico acerca de tudo o que acontece à sua volta, para que adapte e contextualize as suas ações.

Sabendo que apesar de partilharem a mesma instituição e pertencerem ao mesmo grupo com idades aproximadas, cada criança apresenta características individuais próprias, possuindo diversos conhecimentos conforme as experiências vivenciadas – “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p.66). Considero crucial “partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens.” (Ministério da Educação, 1997, p.19). Tentei colocar em prática “uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que [incluísse] todas as crianças, [aceitasse] as diferenças, [apoiasse] a aprendizagem, [respondesse] às necessidades individuais.” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Tinha também como intenção promover valores democráticos, visto que as crianças eram interessadas e participativas, contribuindo para que todas tivessem as mesmas oportunidades. Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), “a criança é um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.” (p.100).

Sendo que as crianças manifestaram dificuldades em ouvir o outro, esperar pela sua vez, entre outras, pretendi, também, fomentar a partilha, a cooperação, a

responsabilidade, o respeito pelos sentimentos, ideias, opiniões, necessidades e emoções entre as crianças, pois o adulto deve surgir como mediador dos conflitos que se levantam, intervindo quando necessário e deixando que as crianças consigam tomar as suas decisões.

Por exemplo, num dos projetos desenvolvidos em JI, “Como se fazem os filmes” (anexo C), as crianças dividiram e partilharam tarefas, ajudando-se mutuamente na realização das mesmas; uma criança ou um grupo de crianças ficou encarregue por uma ou mais funções durante a realização do filme; as ideias e opiniões das crianças foram ouvidas, no sentido em que na realização das tarefas as crianças partilhavam o que sentiam. Exemplificando: na realização dos cenários os cenógrafos decidiram que todos desenhariam os cenários do filme. No final, em grande grupo, escolheram os cenários a serem pintados em grandes dimensões.

Nos dois contextos incentivei as crianças a realizarem as tarefas autonomamente, intervindo quando necessário ou quando pediam apoio:

“Encontro-me sentada junto da mesa em que as crianças jogam jogos de mesa. A M.A. levanta-se para arrumar o jogo que tinha jogado. Quando chega à prateleira não consegue arrumá-lo e nesse momento chama por mim.” (Nota de campo de 27 de janeiro de 2014, na sala de atividades da creche).

Na creche, para promover esta intenção dinamizei diversas atividades, como a exploração de materiais, atividades de expressão plástica, de expressão motora, entre outros, em que as crianças podiam explorar os materiais que tinham à sua frente, movendo-os e tocando-os livremente:

“O R.R. tem dificuldades em rasgar o papel. Pede-me ajuda e explico-lhe como tem de mover os dedos, exemplificando. Digo-lhe para experimentar. Depois de breves momentos consegue rasgar o papel sem qualquer ajuda. (Nota de campo de 20 de janeiro de 2014, no atelier da creche)”.

Nesta atividade cada criança escolheu um molde de uma figura geométrica (quadrado, triângulo círculo ou retângulo) e uma folha de papel colorida. Depois, rasgava-a e colava os bocados de papel na figura geométrica. Ao longo desta atividade observei o que as crianças realizavam e apoiei-as, incentivando-as a rasgar as folhas e a colá-las nos moldes. Interagi com as mesmas, abordando os nomes e as características

das figuras, as cores, o que estavam a fazer, entre outros. Inicialmente algumas crianças mostraram dificuldades em rasgar as folhas, mas com o meu apoio apresentaram mais confiança. Por outro lado, houve crianças que não necessitaram de qualquer ajuda durante a dinamização da atividade, mostrando-se muito autónomas.

Relativamente ao JI, esta intenção estava subjacente nas interações que estabelecia com as crianças, na organização dos espaços e dos materiais, na escolha das atividades que queriam realizar, entre outros. Por exemplo, enquanto determinadas crianças escolhiam as suas atividades preferidas, eu encontrava-me a dinamizar uma atividade orientada com um grupo de crianças.

Pretendi, também, criar relações de confiança e segurança, visto que “As interacções [das crianças] com adultos em que confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que [...] as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico.” (Post & Hohmann, 2000, p.12). Para Brazelton e Greenspan (2006), havendo “relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças.” (p.29).

Neste sentido, durante toda a intervenção tentei criar relações positivas com as crianças. Após a sua conclusão, penso que consegui criar relações de confiança com todas as crianças, visto que, por exemplo na creche, não se afastavam quando as recebia de manhã ou deixavam-me fazer-lhes a higiene depois da sesta sem constrangimentos.

Tenho esta consciência, porque existiram crianças que se mostraram sempre mais resistentes às minhas intervenções individuais e eu respeitei-as. Elas correspondiam aos meus pedidos, mas não demonstravam afetos ou sentimentos mais carinhosos. Deixei que fossem elas a virem ter comigo e iniciassem essas interações:

“À hora do almoço pedi para as crianças fazerem comboio, pois iriam dormir a sesta e chamei o M.P.. Quando chegou perto de mim abraçou-se às minhas pernas e disse-me uma canção que queria cantar, olhando para mim, mas sempre abraçado. À hora do lanche, eu estava sentada perto desta criança e ela já tinha acabado a refeição. Dá-me as mãos e deita a cabeça sobre as minhas pernas. Eu faço-lhe cócegas e a criança

ri-se. A criança repete esta ação várias vezes.” (Nota de campo de 29 de janeiro de 2014, no refeitório da creche).

Este momento permitiu que a criança iniciasse interações comigo, demonstrando interesse em brincar, em falar e em partilhar carinho comigo. Respondi ao pedido de atenção da criança, fazendo-lhe o mesmo: cócegas, agarrando-a, brincando com ela. “Esta resposta sentida ao pedido de atenção por parte [da criança] proporciona-lhe um sentido de reconhecimento e de apreciação.” (Post & Hohmann, 2000, pp.32-33). Tentei seguir sempre os indícios que esta criança me fornecia, ou seja, durante as rotinas de cuidado e durante a brincadeira tentei responder aos seus sinais de interação, levando-me a reconhecer que com as interações diárias a criança percebeu que eu a apoiava e atendia aos seus interesses e necessidades.

Já na valência de JI, tinha como intenção sensibilizar, estimular e despertar as crianças face à aprendizagem da escrita, sendo esta a problemática escolhida. Torna-se importante realçar o facto de ter abordado a literacia em creche, com a dinamização de histórias. De facto, foi desde a observação participante que me apercebi do interesse do grupo pelas histórias, pelo que decidi investir neste interesse demonstrado.

Optei por iniciar todas as atividades a partir das histórias, articulando-as aos vários temas/conteúdos trabalhados durante a intervenção: inverno, cores e figuras geométricas. As histórias foram, assim, o elo de ligação de toda a intervenção.

Tentei sempre apresentar as histórias com recurso a diferentes técnicas e materiais, como a utilização do suporte do livro, o *PowerPoint*, a exploração dos materiais da história, a utilização das personagens da história sem o recurso ao suporte do livro, o tapete contador de histórias, a camisola contadora de histórias ou o flanelógrafo.

Outro aspeto a destacar no grupo de crianças foi o facto de demonstrarem sempre interesse em rever a história, ou seja, sempre que acabava de contar a história as crianças perguntavam se podiam “conversar sobre a história”. Nestas conversas abordavam-se os assuntos das histórias e temas para além das mesmas, isto é, algo que estivesse relacionado com uma personagem, por exemplo. Neste momento trabalhavam-se, ainda, as palavras novas, explicando-se o seu significado, promovendo-se o desenvolvimento linguístico.

No JI direcionei a minha atenção para a importância de comportamentos emergentes de escrita no desenvolvimento da criança, visto que foi um tema que se destacou na minha intervenção desta valência e considero-o bastante pertinente, estando, também, ligado aos livros, pois “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro.” (Ministério da Educação, 1997, p.70).

Como referi na caracterização do grupo de crianças, este preferia a matemática ao invés da escrita, contudo apreciava bastante a hora do conto, levando-me à dinamização diária de histórias. Outro aspeto que me chamou a atenção foi o facto de existirem crianças que manifestavam comportamentos emergentes de escrita muito diversos. Por exemplo: uma criança não distinguia os números das letras e outra criança escrevia palavras sem qualquer ajuda e com poucos erros ortográficos. Considero, ainda, importante referir que estando a instituição rodeada pelo setor terciário, as crianças contactavam diariamente com a linguagem escrita, por exemplo nos cartazes publicitários, nas placas com o nome dos estabelecimentos, nos dísticos dos transportes, entre muitos outros.

Usei duas escalas, nomeadamente a escala do bem-estar (utilizada em creche) e a do envolvimento (utilizada em creche e JI). A aplicação das duas escalas foi realizada a duas crianças.

Laevers et al. (1997, 2005, citados por Portugal & Laevers, 2011, p.20) “define bem-estar emocional como um estado particular de sentimentos que se pode ser reconhecido pela satisfação e pelo prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior [...] e está acessível e aberta ao que a rodeia.” A satisfação de necessidades básicas é decisiva no nível de bem-estar, visto que é “um indicador da qualidade de relação existente entre o sujeito e o seu contexto.” (Portugal & Laevers, 2011, p.20). Desta forma, atribui-se níveis de bem-estar de 0 a 5, em que: 0 corresponde a um nível de bem-estar extremamente baixo; 2 corresponde a um nível baixo; 3 corresponde a um nível moderado; 4 corresponde a um nível alto; 5 corresponde a um nível extremamente alto. “O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmo e a terem as suas necessidades satisfeitas.” (Portugal & Laevers, 2011, p.21).

Relativamente ao envolvimento, Laevers (1994, citado por Portugal & Laevers, 2011) “define [envolvimento] como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (p.25). Tal como o bem-estar, o envolvimento também se revela frutífero na análise da qualidade do contexto educativo, atribuindo-se, também, níveis de envolvimento, organizados de forma idêntica à escala do bem-estar.

A utilização destas duas escalas permitiu-me complementar as observações realizadas diariamente, percebendo se as crianças estavam envolvidas durante as atividades, as suas preferências, entre outros. Torna-se fundamental referir que ambas as escalas eram subjetivas, ou seja, a minha observação foi interpretada e traduzida para um número.

Foi-me proposto a realização de um Portefólio de aprendizagem de uma criança (página 215, anexo B). O portefólio pode ser definido como uma coleção de trabalhos, observações ou outros dados relativos à aprendizagem de uma criança recolhidos ao longo do tempo. Neste, é possível verificar o desenvolvimento, as competências e aprendizagem da criança (McAfee & Leong, 1997, citados por Parente, 2010).

Neste processo fui recolhendo, em conjunto com a criança, as suas produções e experiências mais significativas. Posteriormente, realizei uma análise sobre os dados recolhidos tendo como base os KDI's para interpretar as ações da criança, bem como as minhas opções e intenções pedagógicas. Os KDI's são Indicadores Chave de Desenvolvimento do modelo curricular HighScope<sup>1</sup>. Estão divididos por oito categorias, sendo que cada categoria está subdividida por indicadores chave.

Por fim, mas não menos importante, tive sempre em consideração as manifestações e opiniões das crianças. Por vezes, no preenchimento do Diário em JI, as crianças apresentavam interesse em realizar determinadas atividades e estas não eram esquecidas. A realização de projetos permitiu-me ainda recolher informações sobre o que as crianças queriam fazer, visto que selecionavam as atividades durante o seu decorrer. Um exemplo foi a realização do livro da história dos pavões (foi desenvolvido na sala um projeto sobre pavões). Esta atividade partiu das crianças e estava claramente

---

<sup>1</sup> Sobre este assunto consultar: <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/>.



relacionada com a escrita, não tendo sido forçada. Outro fator que tive em consideração foi quando apresentavam desinteresse por alguma atividade. Nesta situação as crianças terminavam a atividade posteriormente, quando assim o desejassem, não as obrigando a realizá-la sabendo que não estavam interessadas ou motivadas para tal.

Finalizando, sabendo que o educador não atua isoladamente, defini, também, intenções a ter com a equipa educativa e com as famílias das crianças, dando continuidade ao trabalho das educadoras cooperantes.

Procurei integrar-me nas equipas educativas, respeitando e cooperando, tanto com a equipa educativa da sala, como com equipa da instituição. Planifiquei em conjunto com a equipa e realizei atividades que envolviam toda a equipa educativa. Assim, “O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças e dos pais.” (Ministério da Educação, 1997, p. 42).

Relativamente às famílias, tentei continuar com a relação estabelecida pela educadora, incentivando a participação das famílias no processo educativo e promovendo a comunicação e a partilha das experiências vivenciadas na instituição/contexto familiar. Pretendi dar conhecimento sobre o que era trabalhado no espaço educativo (por exemplo, com a exposição de fotografias e trabalhos pela sala de atividades). Posso concluir que a realização dos dois projetos desenvolvidos com o grupo de crianças de JI me permitiu alcançar com sucesso esta intenção, uma vez que os pais foram envolvidos na pesquisa do projeto “Como se fazem os filmes?” e na posterior visualização do filme, dando a conhecer o que tinha sido trabalhado ao longo do projeto.

## **2. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA**

Considerando tudo o que referi até ao momento, a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos e as intenções para a ação pedagógica, a problemática mais relevante na minha PPS foi a emergência da escrita na educação pré-escolar. Como referi anteriormente, na creche abordei a literacia com a dinamização das diferentes histórias e no JI aprofundei mais especificamente a problemática da escrita.

Neste capítulo, a partir de um referencial teórico, explicitarei brevemente os conceitos de literacia e de escrita, ligando-os sempre à minha intervenção, tanto em creche como em JI, sendo que ilustrarei mais especificamente o trabalho desenvolvido no grupo de crianças de JI. De seguida, apresentarei a metodologia adotada, os instrumentos e o roteiro ético, o plano de ação traçado inicialmente, a minha posterior intervenção e a avaliação e análise da intervenção no âmbito dos comportamentos emergentes de escrita.

## **2.1 O conceito de literacia**

Começo este subtópico abordando a literacia. Salgado (2010), encara a literacia como “a capacidade de ler, escrever, compreender o que é transmitido ou decodificar mensagens propostas.” (p.42). Teale e Sulzby (1989, citados em Mata, 2006), afirmam que este termo “pretende enfatizar a relação dinâmica entre leitura e escrita, considerando que se influenciam mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento e que é importante conhecer de igual forma os dois processos” (p.19). Para Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996, citados em Mata, 2006), a literacia define-se como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se de capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, pessoal)” (p.16).

Antes de serem ensinadas formalmente, as crianças desenvolvem conhecimentos sobre a linguagem escrita. Existe uma “literacia emergente”, isto é, começam a ter noção da funcionalidade da leitura e da escrita e utilizam estratégias para se apropriarem sobre estas (Mata, 2008).

Desta forma, segundo Neves e Martins (2000), antes de entrarem na escola as crianças contactam com a linguagem escrita, construindo sobre ela representações mentais e hipóteses que interagem com as noções transmitidas pelo professor no momento de ensino/aprendizagem. Assim, não existe nenhum momento específico para o momento da aprendizagem da leitura e da escrita.

### **2.1.1 Emergência da escrita**

Como já foi referido ao longo deste relatório focar-me-ei na emergência da escrita, pelas razões já enunciadas. Para Teberosky e Colomer (2003), “mais do que um código [de transcrição dos sons da fala], a escrita é um sistema de representação da linguagem” (p.60). Sendo um sistema de representação, a aprendizagem da escrita constitui a “apropriação de um objeto de conhecimento, de natureza simbólica, que representa a linguagem. Durante esse processo de apropriação, tanto a representação simbólica como a linguagem são afetadas pela escrita.” (Teberosky & Colomer, 2003, p.60). Na língua portuguesa o sistema de escrita é um sistema alfabético, ou seja, “as unidades da fala que são codificadas na escrita são os fonemas” (Martins & Niza, 1998, p. 20).

Estes mesmos autores apresentam as particularidades da linguagem escrita: não necessita de uma relação direta entre os interlocutores; no contexto de comunicação não existe partilha entre quem escreve e quem lê; não é controlada pela dinâmica existente entre os interlocutores; requer uma sequência de marcas ordenadas num espaço; e é permanente, visual e espacial (Martins & Niza, 1998).

Martins e Niza (1998) referem que tradicionalmente se considerava que o ensino da escrita só se deveria iniciar no momento em que as crianças manifestassem maturidade relativamente a aptidões psicológicas gerais, como a lateralização ou a motricidade fina. Porém, estudos recentes contradizem essas crenças, acreditando-se que as crianças que têm um envolvimento precoce na utilização da linguagem escrita vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é a leitura e a escrita, vão desenvolvendo capacidades e vontade de participarem em acontecimentos de leitura e de escrita e vão-se apropriando da funcionalidade da linguagem escrita. Progressivamente, vão percebendo que os diferentes suportes de escrita e o seu conteúdo mudam consoante a função (Mata, 2008).

De facto, a criança no seu dia a dia contacta com muitos escritos que a vão despertando e que lhe permitem compreender o mundo que a rodeia, resolvendo as interrogações que este lhe causa. A criança é um sujeito ativo. “É um sujeito que aprende basicamente através [das] suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói [as] suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza [o] seu mundo.” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 29). A criança ao contactar desde cedo com a escrita desenvolve comportamentos “emergentes de leitura e de escrita”, isto é,

demonstrações de conhecimento sobre alguns princípios da linguagem escrita (Sim-Sim, Ramos, Silva, Micaelo, Santos & Rodrigues, 2006).

No processo de apropriação da escrita são importantes duas competências a desenvolver: distinção do código escrito de outros códigos, identificando algumas das suas características e utilizando-os de modo adequado. A segunda competência é o envolvimento da criança com a escrita (brincando com ela e tentando escrever), recorrendo a formas de registo diferenciadas (Mata, 2008).

Sendo sujeitos que aprendem através das suas ações, experiências e vivências, as crianças à entrada do 1º Ciclo do Ensino Básico podem deter conhecimentos bastante diferenciados no que diz respeito à escrita, ou seja, possuem diversos níveis de apropriação do sistema de escrita (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011), influenciando, posteriormente, “a forma como aprenderão a ler e a escrever.” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.26). De facto, as crianças “formulam hipóteses sobre as relações entre diferentes suportes de escrita e [as] respectivas mensagens. Tais hipóteses estão intimamente relacionadas com os tipos de interacção estabelecidos com os suportes de escrita em múltiplas situações da vida quotidiana.” (Martins & Niza, 1998). Tudo isto se dá antes do ensino formal.

De forma a analisar o modo que as crianças se vão apropriando da escrita é-lhes pedido que “escrevam” como acham que se escrevem determinadas palavras ou frases (Martins & Niza, 1998). Inicialmente as crianças podem encontrar-se na fase da indiferenciação, em que a “escrita e o desenho são a mesma coisa” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.26). Aqui, as crianças podem escrever o seu nome com letras, porém não entendem a sua função, sendo o nome lido como um símbolo (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Através do contacto com o impresso as crianças constroem hipóteses sobre como as letras estão organizadas para poderem representar as diferentes palavras (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). As quatro hipóteses construídas são: escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética (Martins & Niza, 1998; Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

- **Escrita pré-silábica**

Nesta hipótese, para escrever as crianças utilizam letras, pseudo-letras ou algarismos. Utilizam sempre o mesmo número de grafemas para as diferentes palavras, variando-os de palavra para palavra ou trocando-lhes as posições (Martins & Niza, 1998).

Muitas crianças consideram que quando uma palavra está representada com menos de três letras não pode ser lida ou não tem qualquer significado – princípio de quantidade mínima. Da mesma forma, uma cadeia de letras iguais não serve para ler – princípio da variedade (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Devido às diversas extensões das cadeias gráficas, uma das primeiras hipóteses é que essas diferenças estejam ligadas aos aspetos do referente – hipótese quantitativa do referente – isto é, a quantidade de letras a utilizar está relacionada com as características dos objetos (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Nesta hipótese, na escrita de frases os grafemas surgem sem espaços e a quantidade não difere muito da escrita de palavras isoladas. A mesma palavra pode ter elementos gráficos diferentes. Não existem quaisquer verbalizações, tanto no momento da escrita, como no momento anterior (Martins & Niza, 1998).

- **Escrita silábica**

Uma vez que as crianças isolam a sílaba facilmente, a criança recorre-se a esta, identificando as sílabas que constituem as palavras. A unidade do oral representada é a sílaba e a escolha das letras para representar as sílabas é arbitrária (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Aqui, as crianças usam letras, pseudo-letras e algarismos na escrita de cada palavra e uma letra representa cada uma das sílabas. “Variam as letras no interior de cada palavra e de palavra para palavra.” (Martins & Niza, 1998, p. 73).

Quando escrevem uma frase, uma letra pode representar uma palavra ou as palavras são escritas silabicamente, não havendo separação entre as diversas palavras. Nalguns casos, a mesma palavra pode ser escrita de diferentes formas, conforme surja no momento inicial ou no interior da frase. Existem crianças que apenas escrevem os

substantivos. Outras escrevem o verbo e também existem crianças que escrevem os artigos (Martins & Niza, 1998).

Ao contrário da escrita pré-silábica, na escrita silábica existem verbalizações no momento anterior à escrita ou no próprio momento (Martins & Niza, 1998).

“A atenção e análise requeridas para a realização de tarefas silábicas são de nível inferior à atenção e análise necessárias à consciencialização fonémica, e por isso de maior facilidade de realização para as crianças.” (Sim-Sim et al., 2006, p.68), daí se apresentarem numa fase anterior.

- **Escrita com fonetização**

Ao contrário da escrita silábica, a escolha das letras para representar os diferentes sons do oral não é aleatória. “No entanto, nem todas as crianças produzem uma escrita alfabética.” (Martins & Niza, 1998, p. 74). Isto é, existem crianças, à semelhança da escrita silábica, que representam a sílaba, criando escritas silábicas. A diferença reside no facto de as letras escolhidas nesta escrita não ser arbitrária. Porém, outras crianças avançam para além da sílaba, não representando, ainda, todos os sons da palavra (Martins & Niza, 1998). Desta forma, as crianças compreendem que as letras remetem para sons da fala, encontrando o princípio alfabético. Aqui, as letras deixam de ser entidades abstratas. Verifica-se, ainda, a correspondência entre alguns sons e as respetivas letras (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Quanto às oralizações, normalmente antecedem a escrita.

- **Escrita alfabética**

Nesta escrita todos, se não quase todos, os fonemas das palavras estão reproduzidos, havendo ainda algum desconhecimento das regras de ortografia (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Para dominar a escrita alfabética “as crianças têm de compreender que as palavras são constituídas por sons, e que as letras representam esses sons. Têm de deduzir que a semelhança de sons remete para semelhança de letras, e que sons diferentes exigirão letras diferentes.” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.31).

Na produção da escrita alfabética a criança “já solucionou inúmeros problemas cognitivos, mas, para escrever com correcção, precisará ainda de dominar as regras de ortografia” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p.32).

Após abordar as quatro hipóteses construídas pelas crianças, penso que é crucial referir a importância de entender em que fase se encontra a criança e quais os conhecimentos que possui sobre a linguagem escrita, permitindo aos educadores a adoção e o desenvolvimento das melhores estratégias para cada criança (Sim-Sim et al., 2006).

As diversidades existentes nas crianças devem-se aos diferentes contactos com as práticas sociais de escrita e também às diversas interações com adultos e com outras crianças sobre a linguagem escrita. Portanto, “O jardim de infância [pode] desempenhar um papel fundamental na eliminação destas diferenças contribuindo para que todas as crianças possam entrar no universo cultural da linguagem escrita.” (Martins & Niza, 1998, p. 95).

Marques (1993), refere que quando a criança compreende “que uma palavra é um conjunto de letras com sentido e que a pode decompor nos seus elementos é o resultado de muitas centenas de interacções com a escrita.” (p.20). Quero com isto salientar novamente a importância do contacto precoce com a escrita e não apenas à entrada do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os adultos do contexto em que as crianças estão inseridas são importantíssimos para os conhecimentos das crianças sobre a escrita. Por exemplo, “Apenas escutando a leitura em voz alta, a criança pequena assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem.” (Teberosky & Colomer, 2003, p.17).

Da mesma forma, com um ambiente repleto de materiais escritos com elevados critérios de qualidade, as crianças “entram no mundo da escrita”, descobrindo os seus princípios de organização, as suas convenções e as suas funções (Teberosky & Colomer, 2003). Ao interagir com diverso material escrito (como livros ou jornais) e material de escrita (como lápis ou computadores) as crianças têm noção do papel da linguagem escrita no dia a dia (Sim-Sim et al., 2006). Resumindo, o educador deve:

“- Desenvolver o trabalho na sala de [atividades] a partir de experiências significativas das crianças de modo a que estas possam comunicar o que sabem, pensam e sentem;”

[...]

- “Valorizar as descobertas das crianças, ajudando-as a explorar a linguagem oral e a linguagem escrita;”

- Encorajar tentativas de [...] escrita, entendendo os erros como formas naturais de aprendizagem e de desenvolvimento;

- Apresentar-se como modelo, usando uma linguagem apropriada, escrevendo e lendo para as crianças;

- Diversificar os materiais e os tipos de textos lidos e escritos;”

(Martins & Niza, 1998, p. 82).

Terminando, um dos objetivos da educação pré-escolar é proporcionar as mesmas oportunidades a todas as crianças, de modo a que todas explorem, brinquem e reflitam sobre as funcionalidades da leitura e da escrita. Os ambientes devem ser ricos e cabe aos educadores criar oportunidades para esse contacto, exploração e incentivo (Mata, 2008). Considero ainda importante referir que “convém que os educadores distribuam a sua atenção e tempo de conversação por todas as crianças.” (Marques, 1993, p.11). Por vezes existe a tentação de direccionar a nossa atenção para as crianças que se destacam no grupo e que se apresentam numa fase mais avançada, contudo as restantes crianças não poderão ser esquecidas, isto é, todas têm o direito à participação e ao desenvolvimento.

Penso que a grande finalidade do educador para a apreensão da funcionalidade da linguagem escrita é que a criança consiga “mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira” (Mata, 2008, p.18). Segundo Martins e Niza (1998), “Não se trata de modo nenhum de ensinar a ler e a escrever, mas de potencializar a actividade da criança como instrumento para a aquisição de saberes sobre a linguagem escrita.” (p. 93).



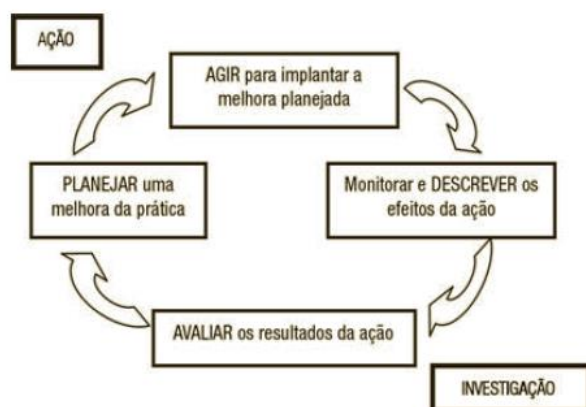
## 2.2 Metodologia, instrumentos e roteiro ético

A metodologia usada para a intervenção educacional no âmbito da emergência da escrita na educação pré-escolar é de natureza qualitativa e insere-se numa perspetiva de investigação-ação. Em creche, realizei um trabalho de sensibilização para a literacia através das histórias.

Elliot (1993, citado em Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) define a investigação-ação como “um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” (p.360). No mesmo sentido, Dick (1999, citado em Coutinho et al., 2009), defende que a investigação-ação inclui simultaneamente a ação, ou a mudança, e a investigação, ou a compreensão, sendo utilizado um processo “cíclico ou em espiral, que alterna entre a acção e [a] reflexão crítica.” (p.360).

Para Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é a capacidade de consciência crítica dos educadores. Através da prática e da reflexão o educador possui consciência da sua ação e também possui consciência sobre si. Com a investigação-ação aproximam-se os intervenientes da investigação, uma vez que o investigador não se encontra só. Desta forma, favorece-se o diálogo, a verdade, a partilha, a subjetividade, entre outros.

Tripp (2005) apresenta um diagrama que sintetiza o ciclo básico da investigação-ação. Apresento-o neste relatório na figura 1.



*Figura 1. Síntese do ciclo básico da investigação-ação (Tripp, 2005, p.446).*

Recolhi os diferentes dados a partir de testes de observação de comportamentos emergentes de escrita. Nestes, as crianças produziam escritas e eu analisava-as através de uma tabela de registo de observação de comportamentos emergentes de escrita (explicado de seguida). Realizei, assim, uma análise documental, visto que me permitiu ter uma clara noção sobre qual o comportamento emergente de escrita que cada criança apresentava. Optei por utilizar a investigação qualitativa, porque não pretendia enumerar ou medir a realidade, mas sim obter uma maior profundidade dos resultados, havendo uma interpretação subjetiva da minha parte sobre os mesmos, ou seja, classifiquei os dados recolhidos.

Para realizar a intervenção educacional selecionei um grupo de 10 crianças, visto que o período de tempo era bastante reduzido. O grupo incluía crianças entre os 5 e os 6 anos de idade, uma vez que no ano seguinte estariam no Ensino Básico. Neste grupo encontravam-se as crianças que já referi neste relatório: a que ainda não distinguia números de letras e, por outro lado, a que já escrevia palavras sem qualquer ajuda. Para Teberosky e Colomer (2003), é importante a “promoção de atividades conjuntas entre os alunos, em duplas ou em pequenos grupos que facilitem o intercâmbio e a discussão entre os companheiros, para que [aprendam] uns com os outros.” (p.81).

No âmbito da intervenção educacional realizei uma avaliação inicial para compreender os comportamentos emergentes de escrita das crianças. Deste modo, pedi a cada criança do grupo anteriormente mencionado que escrevesse palavras da forma como achava mais correta, como se pode ver no exemplo da figura 2 (escritas iniciais produzidas pelo restante grupo no anexo D). As palavras eram: gato, gata, gatinho, formiga, cavalo, pato, pata e vaca. Inicialmente pensei pedir apenas que escrevessem gato, gata, gatinho, formiga e cavalo, mas durante esta avaliação inicial todas as crianças demonstraram interesse em escrever outras palavras.

Figura 2. Exemplo da produção inicial do J.M.

142017	
22+	(gato)
12=	(gata)
=+12	(gatinho)
+15	(formiga)
4.1=	(cavalo)
11512	(pato)
112=	(pata)
3 3	(patinho)

As escritas foram posteriormente analisadas, e os dados são apresentados numa tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais para cada criança, como se pode observar pelo exemplo da figura 3 (tabelas da análise da escrita produzida pelo restante grupo no anexo D).

Nome: J.M.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Só utiliza números como se fossem letras  
- Não reconhece a critérios linguísticos

*Figura 3.* Exemplo de tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais do J.M.

Como já referido, recolhi os dados a partir das escritas produzidas pelas crianças e as respetivas análises, encontrando-se a informação sintetizada na tabela 1. Através dos resultados obtidos procurei entendê-los e tentei encontrar as melhores estratégias para apoiar o desenvolvimento de competências de escrita por parte das crianças. De acordo com a tabela 1, a maioria das crianças produziu escrita pré-silábica (7 crianças).

Tabela 1

*Produções iniciais de escrita das crianças*

Escrita	Número de crianças
Pré-silábica	7
Silábica	1
Com Fonetização	1
Alfabética	1

No entanto, também recolhi informações através da minha observação participante. De facto, na semana de observação apercebi-me do pouco interesse demonstrado pela área da escrita. Contrariamente, a área da matemática era escolhida diariamente pelas crianças. Notei, de imediato, que a criança que já escrevia palavras corretamente e sem

ajuda se destacava do restante grupo, pois realizou um jogo de cartões para juntar sílabas autonomamente, o que não acontecia com as restantes crianças do grupo.

O registo de episódios significativos também me permitiu perceber os interesses, gostos, preferências, dificuldades e necessidades do grupo, adequando o processo pedagógico. Por exemplo: “A M.L.P. está a completar um desenho e quando termina levanta-se para ir buscar o cartão com o seu nome.” (Nota de campo de 13 de maio de 2014, na sala de atividades do JI). Nesta nota de campo percebo que, apesar de já se incluir no grupo de crianças com idades mais avançadas, a criança ainda não se sentia confortável em escrever o nome próprio sem o apoio do modelo. Ao longo da minha intervenção incentivei-a a escrever sem o apoio e, no final, esta já não recorria com tanta frequência ao modelo.

Com a análise dos comportamentos apresentados pelas crianças, planeei um conjunto de atividades relacionadas com a emergência da escrita, descritas no próximo subtópico deste relatório 2.3 – Plano de ação: estratégias de intervenção. Algumas destas atividades foram posteriormente implementadas, contudo nem todas as atividades planeadas foram dinamizadas, visto que, por vezes, as crianças demonstravam interesse em realizar outras atividades relacionadas também com a escrita. Desta forma, foram dinamizadas atividades pensadas e planeadas por mim, mas, também, atividades sugeridas pelo grupo de crianças – subtópico 2.4 do relatório: Trabalho desenvolvido.

Por fim, voltei a realizar uma avaliação final. Nesta avaliação pedi às crianças que escrevessem as mesmas palavras da avaliação inicial, analisando-as novamente (consultar anexo E para as escritas finais produzidas pelo grupo de crianças e a minha posterior análise sobre as mesmas).

Quanto ao roteiro ético, tive em consideração o respeito pelo anonimato das identidades de todos os envolvidos, instituições e atores sociais, estando apenas representadas as iniciais dos nomes das crianças e não se encontrando os nomes das instituições, referindo-me a estas como creche e JI. Para colocar as fotografias apresentadas tive de pedir aos encarregados de educação autorizações e foram desfocadas para preservar a identidade de cada criança. Também tive em atenção as opiniões das crianças, aceitando-as, e tentando que chegassem às respostas sozinhas, não as inibindo ou humilhando.

## 2.3 Plano de ação: estratégias de intervenção

Planear e avaliar o trabalho com as crianças, tanto individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, promove a sua participação. Antecipar o que fazer, ter perceção do que já foi realizado “são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Apresento, de seguida, o plano de ação traçado para a PPS em creche e em JI. Este plano foi traçado inicialmente, sendo que ao longo da minha prática foi sofrendo alterações.

- Creche

### Possíveis atividades<sup>2</sup>:

- Selecionar histórias tendo em consideração os temas a abordar.
- Dinamizar histórias com recurso a diversas técnicas e materiais (*PowerPoint*, suporte de livro, tapete de histórias, exploração de materiais, entre outros).
- Quando o suporte de livro é utilizado fazer referência ao título da história e aos autores.
- Apresentar as atividades, tendo como base a história dinamizada anteriormente.
- Apresentar as letras das canções em suporte escrito e colocá-las na parede da sala de atividades.
- Elaborar um livro em que as crianças experimentam diferentes texturas.

### Dinâmicas de organização do grupo:

- Na dinamização das histórias todo o grupo participa sentado em roda nas almofadas, porém, nas atividades posteriores, as crianças encontram-se divididas em pequenos grupos. As restantes crianças encontram-se nas diversas áreas.
- Nos momentos de transição, cantar canções, contar uma história e apresentar lengalengas.

---

<sup>2</sup> Todas as atividades foram dinamizadas.

- JI

O plano de ação traçado para o JI teve essencialmente como base os comportamentos verificados na avaliação inicial, em que, como comprovado anteriormente, a maioria das crianças produziu escritas pré-silábicas, havendo poucas crianças a produzir escritas silábicas, com fonetização e alfabéticas. Tentei adequar as atividades para todas as crianças, existindo diferentes intenções: explorar diferentes tipos de suportes; identificar letras, sílabas e palavras nos suportes; reconhecer a utilidade de cada suporte; reconhecer letras e símbolos do código escrito; reconhecer palavras e letras; ser capaz de contar o número de sílabas de uma palavra; ser capaz de identificar palavras que começam ou terminam com a mesma letra ou sílaba; reconhecer a sílaba inicial em palavras escritas; atribuir um significado às atividades de escrita; ter consciência que a escrita está presente em todo o lado; diferenciar as letras de outros caracteres; elaborar vários suportes escritos; compreender as regras básicas do código escrito.

Possíveis atividades<sup>3</sup>:

- Continuação da elaboração dos textos do fim de semana (a criança refere o que realizou no fim de semana, o educador escreve numa folha e a criança copia e ilustra; pedir às crianças que escrevam primeiro como acham que se escreve).

- Apresentar diversos suportes escritos (jornal, livro de receitas, lista telefónica). Questionar a criança sobre: O que acham que é isto? Para que serve? Onde se pode encontrar? O que acham que estará lá escrito?

- Apresentar as letras das canções e das lengalengas em suporte escrito, apontando com o dedo o que estou a ler. Posteriormente, as crianças ilustram a canção/lengalenga que é exposta na sala.

- Apresentar caracteres letras e números e perguntar se são letras ou não.

- Assinalar letras em palavras.

- Registo do material existente na área da escrita.

- Escrever textos no computador.

- Realizar convites.

---

<sup>3</sup> Estas atividades foram inicialmente planeadas por mim, sendo que nem todas foram dinamizadas.

- Elaborar cartazes.
- Copiar os títulos das histórias do quadro no momento da ilustração. Inicialmente pedir às crianças para escrever o título quando este ainda não se encontra no quadro.
- Apresentar uma frase de uma história dinamizada no quadro e crianças contam as palavras da frase. Posteriormente, realizar a atividade oralmente.
- Escrever palavras no quadro que comecem pela mesma letra realçando com um círculo a letra em questão.
- Escrever o nome ou outras palavras com plasticina.
- Etiquetar mobiliário.
- Jogo “Bruxinha confusão” (espalhar etiquetas pela sala e as crianças têm de as corresponder com as etiquetas que já estão expostas).
- “Loja das palavras” - cada criança pede uma palavra que começa com “ba”, por exemplo; vamos agrupar as palavras por sílabas.
- Juntar letras para formar palavras com cartões escritos ao lado.
- Construir livros de alfabeto.
- Escrever uma carta.
- Elaborar uma receita.
- Dinamizar a atividade “Uma rã pequenina” com recurso ao lençol – as crianças cantam a canção, abordando-se as vogais. Posteriormente realizam listas de palavras que comecem com uma vogal escolhida.

#### Dinâmicas de organização do grupo:

- Na dinamização das histórias todo o grupo participa sentado nas cadeiras, porém nas atividades relacionadas com a escrita apenas o grupo selecionado participa. As atividades podem ser realizadas com todo o grupo ou em pequenos grupos. As restantes crianças encontram-se divididas pelas diferentes áreas.
- Nos momentos de transição, cantar canções com recurso ao livro das canções, contar uma história, abordar lengalengas ou adivinhas, jogar jogos com palmas, com diferentes ritmos, por exemplo.

## 2.4 Trabalho desenvolvido

- Creche

Na creche iniciei todas as atividades a partir das histórias, ligando as histórias aos vários assuntos que trabalhei durante a minha intervenção. As histórias foram, assim, o elo de ligação de toda a minha intervenção.

Apresentei as histórias com recurso a diferentes técnicas e materiais. De seguida, elucidarei algumas das atividades desenvolvidas, pois não será possível apresentar todas.

A história *Perdido na neve* foi dinamizada com recurso ao *PowerPoint*. Aqui, a organização do espaço-sala foi diferente, tendo sido necessário colocar todas as crianças em meia lua e voltadas para a parede branca, não estando, como habitualmente, sentadas na área das almofadas. Depois da dinamização da história, foi apresentada uma “caixa mágica” com diferentes materiais de inverno, em que as crianças os exploraram.

Após estas atividades de grande grupo terem terminado, grupos de três crianças elaboraram flocos de neve utilizando a técnica do stencil, trabalhando-se o desenvolvimento motor, a exploração e lógica e a linguagem e a comunicação.

Dinamizei, também, a história do *Coelhinho branco* com recurso ao tapete contador de histórias. Nesta dinamização as personagens eram bastante coloridas, sendo o ponto de partida para a atividade seguinte: o jogo das cores. Neste, as crianças tinham de associar o que estava representado em cada cartão a uma cor (exemplo: laranja ao cor de laranja).

Resumindo outras histórias dinamizadas, apresentei a história *Gosto de ti* utilizando o suporte do livro; pintei uma cartolina com diferentes cores para a história *Benjamim – o pequeno urso das grandes ideias*; utilizei as personagens da história não utilizando o livro para *O pequeno azul e o pequeno amarelo*; utilizei a camisola contadora de histórias para a história *A que sabe a lua?*; usei o flanelógrafo para a história *Ovelhinha dá-me lâ*; entre outros.

Para além das histórias dinamizadas, e das posteriores atividades a elas associadas, cantei novas canções que não eram conhecidas por parte das crianças. Cantava-as e colocava a respetiva letra na parede da sala de atividades, ao nível da criança.



Outro aspeto que tive em consideração foi colocar os títulos do que era exposto nas paredes. Por exemplo: foram analisadas imagens reais sobre o inverno que, depois, foram expostas na parede. Estas imagens foram acompanhadas por um título “Chegou o inverno”.

Por fim, considero ainda importante referir que construí um livro em que as crianças experimentavam diferentes texturas. Estas texturas estavam associadas às cores. Exemplificando, para a cor verde foi colocada uma amostra de relva. Neste livro, o nome das cores estava escrito, existia uma imagem real e uma textura para cada uma delas.

Concluo este tópico salientando o facto de ser mais útil para uma criança de 3 anos apontar o dedo na leitura das diferentes palavras, reforçando a relação existente, do que dizer que os livros têm palavras que são lidas (Marques, 1993). A leitura de histórias permite a aquisição de muitas competências. Nesta, as crianças “estabelecem relações entre a linguagem falada e a linguagem escrita; tomam consciência de que uma palavra se pode decompor em sílabas e grafemas; tomam consciência dos fonemas; aprendem a reconhecer algumas palavras e letras.” (Marques, 1993, p.44). Ao ouvirem ler, as crianças apercebem-se de que na linguagem escrita pode existir reprodução, repetição, citação e comentários (Teberosky & Colomer, 2003). Com tudo isto, considero que apesar do meu foco em creche não ser a escrita, desenvolvi ações e atividades em que esta estava presente, como as que referi anteriormente.

- II

Relativamente ao contexto socioeducativo em II, existiram diversas abordagens à problemática escolhida. Nem todas as atividades planeadas por mim foram dinamizadas, isto porque, por vezes, surgiam outras atividades/festividades que não podiam ser ignoradas. A gestão do tempo foi, sem dúvida, um grande desafio para mim, tendo sempre em consideração as minhas propostas, as propostas da educadora e as propostas das crianças.

Neste sentido, comecei por dar continuidade a algumas das atividades existentes na rotina das crianças:

- Escrita dos textos do fim de semana: todas as segundas-feiras, depois do acolhimento e da canção do bom-dia, as crianças com idades superiores (5/6 anos) referiam um dos momentos mais significativos do fim de semana à educadora. Esta, escrevia o que cada criança ditava numa folha e, seguidamente, a criança copiava e ilustrava. Contudo, manifestei às crianças que poderiam escrever, inicialmente, o texto do fim de semana sem a minha ajuda. Apenas uma criança aderiu a esta atividade (L.P.), sendo que as restantes quiseram sempre auxílio.

- Escrita dos títulos das histórias no quadro: no momento da ilustração das histórias a educadora escrevia os títulos das mesmas no quadro. Neste sentido, durante a PPS incentivei as crianças a escreverem, sem ajuda, o título no seu desenho. Contudo, tal como sucedeu com a atividade anterior, apenas duas crianças mostraram interesse em realizá-la. As restantes crianças apenas escreviam os títulos copiando-os do quadro ou dos próprios livros. Sim-Sim et al. (2006), refere que “Dominar o código alfabético significa ter apendido que cada som da língua possui uma representação gráfica” (p.72). A consciência fonológica (reconhecer e manipular as unidades do oral) é indispensável para identificar os fonemas e a respetiva correspondência gráfica (Sim-Sim et al., 2006), sendo que muitas das crianças ainda não possuíam essa consciência.

- Leitura de histórias: a dinamização de histórias, à semelhança da creche, continuou a ser uma prática corrente na sala de atividades de JI, pois todos os dias as crianças ouviam uma história no momento da hora do conto. Este momento foi sempre encarado por mim como um momento potenciador de novas aprendizagens. Por exemplo, quando acabei de contar a história *Pê de pai*, o P.S. refere: “O pê de pai é a letra do meu nome.”. Neste momento as crianças apresentaram outras palavras que começavam com [p] e eu escrevia-as no quadro (figura 4). Gombert, 1990; Mann, 1993; Rosner e Simon (1971, citados em Sim-Sim et al., 2006) “sugerem que é mais fácil identificar e manipular unidades iniciais de palavras do que as mesmas unidades em posição interior da palavra.” (p.68).

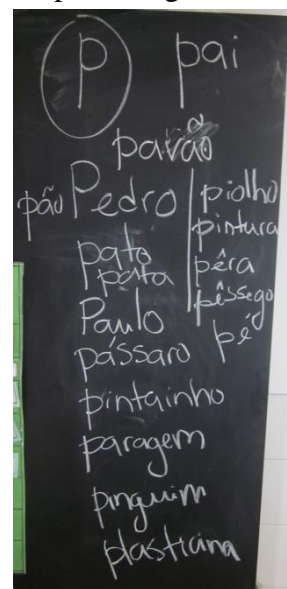


Figura 4. Palavras que começavam por [p] de pai.

- Contar as sílabas das palavras: a educadora trabalhava as sílabas das palavras após a hora do conto, perguntando quantos “sons” tinha determinada palavra. Desta forma, dei continuidade a essa atividade. Porém, promovi uma atividade - apresentar uma frase da história no quadro para que as crianças contassem o número de palavras. Quando me apercebi que as crianças não necessitavam que a frase estivesse escrita no quadro, passei a realizar a atividade oralmente. Inicialmente, para algumas crianças, esta atividade mostrou-se um pouco complexa, visto que continuavam a contar o número de sons das palavras, contudo após realizarem mais do que uma vez a atividade, as dificuldades dissiparam-se. Para Marques (1993), as crianças, por vezes, “sabem que uma palavra é uma colecção de letras separadas umas das outras por pequenos espaços, mas não compreendem a diferença entre uma sílaba e uma palavra ou que algumas palavras contêm mais do que uma sílaba.” (p.20).

No âmbito das atividades planeadas por mim comecei por apresentar ao grupo das 10 crianças os diversos suportes escritos: livro de receitas, jornal, revista, livro de histórias, lista telefónica, dicionário, enciclopédia e livro de banda desenhada. Assim, realizei diversas perguntas: O que acham que é isto? Para que serve? Onde se pode encontrar? O que acham que estará lá escrito? “Aos cinco anos, as crianças podem distinguir entre narrativas e outros tipos de texto” (Teberosky & Colomer, 2003, p.58), sendo capazes de distinguir “um poema, uma carta, uma notícia ou uma receita de bolo.” (Teberosky & Colomer, 2003, p.58).

Com esta atividade notou-se nitidamente quais as crianças que se apresentavam mais familiarizadas com os suportes, pois, por exemplo, apenas uma criança reconheceu o livro de receitas, significando que já tinha contactado com o mesmo, ao contrário das restantes. Nenhuma criança reconheceu a enciclopédia e a lista telefónica, tendo sido sobre estes suportes que conversámos durante mais tempo. O J.M. demonstrou novamente dificuldade em distinguir os números das letras na lista telefónica. No final da conversa, todas as crianças exploraram os suportes, tendo sido a enciclopédia, o dicionário, o livro e a revista os mais solicitados.

Sendo que o J.M. continuava a manifestar dificuldades na distinção de letras e de números, sempre que dinamizava uma história com o recurso ao livro apresentava a sua capa e perguntava à criança em questão se no título ela via palavras e letras ou contas e

números. Outra estratégia adotada foi sempre que escrevia alguma palavra, ou no quadro ou numa folha, perguntava ao J.M. se via palavras e letras ou contas e números. Inicialmente as respostas eram sempre números, contudo já no final da minha intervenção as respostas alteraram-se. Tendo como objetivo a distinção de letras e de números apresentei também caracteres letras e números em que as crianças assinalaram onde estavam as letras. Ferreiro e Teberosky (1999), referem que inicialmente as letras e os números confundem-se porque possuem marcas gráficas semelhanças e porque “a linha divisória fundamental que a criança procura estabelecer é a que separa o desenho representativo da escrita (e os números [escrevem-se] tanto como as letras e, além disso aparecem em contextos familiares).” (p.51). Posteriormente, as crianças realizam a distinção entre as letras, que servem para ler, e os números, que servem para contar. Desta forma, possuem funções distintas.

Durante a PPS a realização de projetos foi promotora de muitas atividades relacionadas com a escrita, sendo que a maioria foi sugerida pelas crianças. Assim, a elaboração de um livro com a história “O pavão que tinha um grande coração”, a passagem da história para o computador e a realização de convites para contar a história às restantes salas foram sugeridas pelas crianças. Segundo Teberosky e Colomer (2003), ao contactarem com o computador as crianças “Aprendem a conhecer o teclado da máquina – no teclado estão as letras do alfabeto, além de outros signos. [...] ajuda-as a representar o conjunto finito de letras com as quais se trabalha” (p.31). No mesmo sentido, quando a criança pressiona uma letra no teclado, no ecrã poderá aparecer a letra minúscula, contribuindo para a construção do sistema de correspondência entre as letras maiúsculas e as minúsculas (Teberosky & Colomer, 2003). Todas estas atividades foram realizadas em pequenos grupos, uma vez que quando se escreve em grupo explicita-se e negocia-se sobre como e sobre o que se vai escrever, tendo em consideração a opinião do outro (Martins & Niza, 1998).

De igual forma, no projeto “Como se fazem os filmes”, as crianças sugeriram elaborar um cartaz sobre o filme convidando as famílias para a sua visualização. Decidiram, ainda, elaborar os bilhetes de cinema, escrevendo o título do filme. Considero importante referir que foram as crianças que elaboraram os textos, ditando-os e escrevendo-os em folhas ou no computador.

Nem todas as crianças do grupo das 10 crianças pertenciam aos projetos. Desta forma, enquanto trabalhava com o grupo de crianças dos projetos apresentei, às crianças mais velhas e que não pertenciam aos projetos, cartões em que estavam representadas imagens e as respectivas palavras. Inicialmente levei poucos cartões para perceber o interesse das crianças, contudo apercebi-me de que gostavam de copiar as palavras para o seu caderno, ilustrando, posteriormente, o que tinham escrito. Assim, as crianças escreveram palavras com suporte a cartões escritos.

Durante a PPS dinamizei atividades em que a escrita esteve envolvida, como a escrita de palavras que rimassem com pavão. Um pequeno grupo de crianças pensou em palavras que eram depois escritas por mim numa folha. Contextualizando a atividade, esta surgiu depois de as crianças jogarem o jogo do relógio, em que lançavam um dado e, consoante o número saído, tinham de encontrar palavras que rimassem com a imagem representada. Assim, depois do jogo do relógio, três crianças pediram-me para escrever palavras que rimassem com pavão.

No mesmo sentido, realizei outras atividades recorrendo a lengalengas. Estas eram facilmente memorizadas pelas crianças e nos momentos de transição eram um recurso frequente. Por exemplo: li com as crianças uma lengalenga escrita num cartaz. Neste cartaz nem todas as palavras estavam escritas, havendo desenhos. De seguida, noutro cartaz, apresentei as mesmas imagens com as palavras escritas ao lado e pedi às crianças que colocassem as palavras escritas sobre as imagens correspondentes no primeiro cartaz (figura 5).



*Figura 5. Atividade da lengalenga.*

Outra atividade pensada e promovida por mim foi a dinamização da canção “Uma rã pequeninha” com ao recurso ao lençol. Nesta atividade foram abordadas as vogais e, depois de terminada, cada criança (do grupo das 10 crianças) realizou uma lista de

palavras com uma vogal escolhida. Algumas crianças tentaram escrever as palavras autonomamente, porém outras crianças necessitaram de ajuda da minha parte. Sim-Sim et al. (2006), defende que na aprendizagem formal da linguagem escrita é necessário que os futuros leitores ganhem consciência “de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, havendo uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respectiva representação escrita.” (p.63).

Já no final da PPS, etiquetei algum material da sala de atividades: mesas, cadeiras, estantes, portas, lavatórios, livros, janelas, marcadores, lápis de carvão, computador, entre outros. Penso que a atividade foi bastante positiva e parte do seu sucesso foi devido ao facto de a L.P. produzir escrita alfabética, pois esta criança contribuiu para a parte inicial da atividade, uma vez que identificava, sem qualquer ajuda, o que estava escrito nas etiquetas. Depois das restantes crianças terem percebido a atividade, começaram a ter o mesmo pensamento, identificando as letras e as sílabas iniciais das palavras, associando-as aos objetos. No final da atividade as crianças manifestaram interesse em repeti-la, mas com palavras diferentes. Outro aspeto que me chamou a atenção foi o facto da atividade não ter sido indiferente ao grande grupo de crianças, ou seja, esta atividade apesar de não ter sido realizada com todas as crianças mostrou ter impacto, tendo sido integrada, contribuindo para o “reflexo da realidade cultural envolvente das crianças.” (Mata, 2008, p.56). Por exemplo, “A J.G. encontra-se de pé no tapete. Aproximo-me dela e diz-me: Rita, aqui está escrito cadeira. Simultaneamente aponta para a etiqueta colada nas costas da cadeira.” (Nota de campo de 13 de maio de 2014, na sala de atividades).

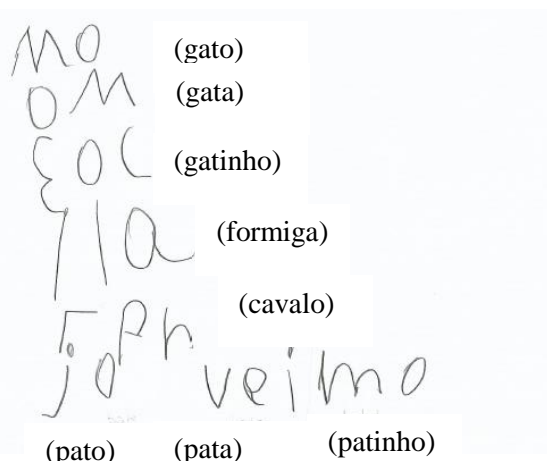
Para Martins e Niza (1998), é crucial que as crianças adquiram um “capital visual de palavras, ou seja, um conjunto de palavras que reconheçam de imediato sem se enganar”. (p.207), sendo as etiquetas um excelente ponto de partida para a construção desse mesmo conjunto de palavras.

## **2.5 Avaliação e análise da intervenção no âmbito dos comportamentos emergentes de escrita**

Neste último subcapítulo caracterizarei o impacto da minha intervenção, no âmbito da emergência da escrita.

Como referido anteriormente, no final da minha intervenção voltei a pedir às crianças para escreverem as mesmas palavras da avaliação inicial, tendo analisado as suas produções (consultar anexo E para as escritas finais produzidas pelo grupo de crianças e a minha posterior análise sobre as mesmas). Apresento novamente o caso do J.M. que, na avaliação inicial, não diferenciava as letras de números, utilizando-os como se fossem letras. Contudo, na avaliação final o J.M. produziu escrita silábica, como se pode observar na figura 6.

*Figura 6.* Exemplo da produção final do J.M.



Após as produções finais das crianças, voltei a analisá-las, como se pode constatar na figura 7 (tabelas da análise da escrita produzida pelo restante grupo no anexo E).

*Figura 7.* Exemplo de tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais do J.M.

Nome: J.M.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.				
Produce escrita silábica.	X			
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- A unidade do oral representada era sílaba.
- Conta os sons das palavras (sílabas) pela mão.
- Existe verbalização.

Comparando-se as produções iniciais e finais do J.M., conclui-se que ocorreram progressos, uma vez que no final da intervenção a criança era capaz de perceber que letras e números não eram o mesmo e que possuíam funções diferentes. No final, a criança recorreu à sílaba para a escrita das diferentes palavras, produzindo escrita silábica. Contudo, o J.M. não foi a única criança que demonstrou evolução, como se pode constatar na tabela 2.

Tabela 2

*Produções finais de escrita das crianças*

<b>Escrita</b>	<b>Número de crianças</b>
Pré-silábica	5
Silábica	2
Com Fonetização	1
Alfabética	2

Analisando a tabela 2, concluo que apesar do período de tempo para a minha intervenção ter sido bastante reduzido e durante o mesmo ocorrerem atividades de outras áreas, a minha intervenção foi bastante positiva. Esta conclusão deve-se ao facto de verificar evolução em certas crianças, não em todas, sendo a mais significativa a do J.M. As crianças evoluíram da escrita pré-silábica para a escrita silábica (figura 8 e 9); da escrita pré-silábica para a escrita com fonetização; ou da escrita com fonetização para a escrita alfabética. Apenas uma criança que tinha produzido escrita silábica inicialmente produziu escrita pré-silábica no final da PPS.

1.4.2 M/L  
 ATM (gato)  
 ATC (gata)  
 ATO (gatinho)  
 hTT (formiga)  
 iNT (cavalo)  
 ML (pato)  
 ON (pata)  
 FAL (patinho)

*Figura 8. Produção inicial da M.L.P. (escrita pré-silábica).*

UH (gato)  
 MC (gata)  
 eET (gatinho)  
 TCa (formiga)  
 CAA (cavalo)  
 PI (pato)  
 uoi (patinho)  
 ou (vaca)

*Figura 9. Produção final da M.L.P. (escrita silábica).*

Estes resultados corroboram com o referencial teórico apresentado neste relatório. De facto, quantas mais interações as crianças tiverem com a escrita, mais conceções e



significados constroem sobre esta, facilitando, posteriormente, o ensino formal da leitura e da escrita.

Examinando a minha intervenção, verifico que as atividades surgiram dos interesses, necessidades e sugestões das crianças, havendo um envolvimento da sua parte no planeamento. Penso que a realização de projetos no JI me permitiu contextualizar as atividades de escrita, visto que assim surgiram com um elo de ligação. Outro factor a considerar foi o facto da maioria das crianças que apresentaram evolução ter participado nos dois projetos, uma vez que usufruíram de maiores contactos com atividades de escrita, como foi referido ao longo deste relatório.

No final da PPS todas as crianças reconheciam as funcionalidades da linguagem escrita, apresentando sentidos e razões para a sua aprendizagem. A descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é importante no processo da sua aprendizagem, pois com esta descoberta as crianças constroem os sentidos e as razões para aprender a ler e a escrever (projeto pessoal de leitor/escritor) (Martins & Niza, 1998). Durante a minha intervenção a M. pediu-me para escrever um texto num desenho que tinha realizado, demonstrando que, para ela, a linguagem escrita pode servir para transmitir pensamentos e informações.

### **CAPÍTULO 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Se parasse de medo no caminho,  
Também parava a vela do moinho  
Que mói depois o pão de toda a gente.”  
(Torga, s.d.)

Ao longo destes quatro anos o percurso nem sempre foi fácil, porém ninguém disse que seria fácil. Creio que neste caminho deixei marcas por onde passei, mas também fui marcada pelos seus intervenientes. Apesar de ainda existir muito para percorrer, este caminho percorrido contribuiu para a construção da profissional que me tornei.

Neste último capítulo refletirei sobre as aprendizagens e conquistas mais significativas, a construção da minha identidade profissional, as dificuldades sentidas e sobre os meus objetivos de desenvolvimento profissional após terminar o mestrado.

Para Vasconcelos (1994), a educação “é um processo de desenvolvimento, de crescimento. E é o processo e não apenas o resultado que é importante.” (p.4). Desta forma, empenhei-me em oferecer às crianças uma educação de qualidade, colocando em prática as teorias que tinha aprendido até ao momento. Contudo, quando se é educador não se atua isoladamente. Quero com isto dizer que prossegui algumas das estratégias e decisões das educadoras cooperantes, visto que as crianças já estavam familiarizadas com as mesmas e estas resultavam bastante bem. O facto de planificar em conjunto com as educadoras também me permitiu perceber se as atividades e intenções eram adequadas para as crianças. Perrenoud (2000), diz-nos que “trabalhar em [equipa] é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.” (p. 81).

Tentei também continuar com a relação estabelecida com a família, comunicando com a mesma, dando a conhecer o que estava a ser trabalhado na sala de atividades e envolvendo-a nas atividades/projetos, uma vez que o seu envolvimento contribui para inúmeros benefícios. O contacto diário, de manhã ou ao final do dia, foi crucial para a criação de relações com as famílias. Nestes momentos trocava informações pertinentes sobre as crianças, valorizando cada família. Em JI planeei diversas atividades em

conjunto com a educadora que promoviam o envolvimento das famílias, como as atividades do dia do pai ou do dia da mãe. A realização dos projetos também me permitiu envolver as famílias, tanto na pesquisa, como no visionamento do filme elaborado.

Através da avaliação das atividades dinamizadas, da minha reflexão, das notas de campo, das escalas de avaliação de bem-estar e envolvimento, das tabelas de avaliação dos comportamentos emergentes de escrita, do feedback das educadoras cooperantes e da supervisora institucional consegui adequar, ao longo da minha prática, as atividades aos grupos de crianças (interesse, motivação, contentamento, entre outros). Se tudo isso tivesse sido realizado apenas no final da intervenção, apenas me serviria para os futuros grupos com os quais contactarei e não conseguiria adequar a minha prática.

Nunca tinha realizado intervenção num grupo com idades tão diferentes. Esta experiência permitiu-me concordar e corroborar com Ministério da Educação (1997), no sentido em que é importante “partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base novas aprendizagens.” (p.19). Isto é, tive de planear diferentes atividades para as crianças de 3 e de 6 anos, por exemplo, pois as competências adquiridas e necessidades eram completamente diferentes.

Para Alarcão (1996), “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda.” (p.181), sendo que o constante questionamento caracteriza o pensamento reflexivo. É crucial uma constante reflexão: antes, durante e depois de tudo o que fazemos, confrontando as conclusões desses três momentos. Esta reflexão constante permitiu-me perceber quais os aspetos a melhorar na minha prática educativa, de forma a adequar a ação.

Assim, considero que a minha intervenção foi bastante positiva, contribuindo para a construção da minha identidade profissional: atenta, ouvinte, responsável, reflexiva, comunicativa, empenhada, observadora, afetuosa, um modelo, uma âncora e uma pessoa de confiança.

Permitiu-me evoluir em termos profissionais, visto que, por vezes, tinha atividades planeadas e estas não corriam como previsto ou apareciam novos desafios durante a sua

dinamização. Estas alterações permitiram-me progredir, visto que tinha em consideração os gostos, interesses e necessidades das crianças. Desta forma, “ser educador implica ser capaz de improvisar, não no sentido de colmatar a ausência de pensamento ou de preparação, mas no sentido de saber agir, de forma pessoal, inteligente, criativa, crítica, em função da situação contextual que se lhe apresenta.” (Alarcão, 1995, p. 13).

O facto de ter contactado com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em JI contribuiu para a minha evolução, pois nunca tinha trabalhado diretamente com qualquer modelo. Assim, consegui adquirir vários conhecimentos sobre este modelo, permitindo-me transformar saberes disciplinares em saberes profissionais.

Relativamente à problemática deste relatório, a minha intervenção confirmou que quantas mais interações as crianças tiverem com a escrita mais conceções e significados constroem sobre esta, facilitando, posteriormente, o ensino formal da leitura e da escrita. Desta forma, enquanto futura educadora privilegiarei a escrita na minha prática.

Apesar da intervenção se ter focado na linguagem oral e abordagem à escrita, nunca deixei de parte as outras áreas de conteúdo, ou seja, durante todo o período de intervenção tentei promover atividades das restantes áreas. Algumas das atividades estavam interligadas. Um exemplo disso foi a dinamização da canção “Uma rã pequeninha”, em que foram trabalhadas a linguagem oral e a abordagem à escrita e a expressão musical.

Quanto às maiores dificuldades sentidas na creche, inicialmente os momentos do rever da história foram complicados, pois limitava-me apenas à informação contida na mesma. Contudo, apercebi-me que a educadora ia muito além do que surgia na história. Assim, com o decorrer da prática, fui conseguindo aprofundar a informação incluída na história, mas também fui conseguindo aprofundar as ideias que surgiam por parte das crianças. Em creche apercebi-me da importância de que o educador de infância deve possuir conhecimentos sobre tudo um pouco, de forma a não transmitir informações erradas às crianças. Quando não detém tais conhecimentos é fundamental a realização de uma pesquisa mais aprofundada. Em JI antes iniciar os projetos com as crianças realizei breves pesquisas sobre os temas. Achei importante efetuar estas pesquisas, pois

o educador ajuda as crianças nas suas pesquisas, “incentivando e aceitando perguntas, promovendo o debate e manifestando um carácter inquisitivo” (Katz & Chard, 2009, p.146), conhecendo, também, quais os melhores sítios para as crianças procurarem a informação.

Quanto ao JI, estas basearam-se essencialmente na gestão do grande grupo, quando este se encontrava sentado nas cadeiras para o preenchimento do Diário ou para o Conselho semanal. Nestes momentos todas as crianças queriam manifestar a sua opinião, não conseguindo respeitar a criança que tinha a palavra e, conseqüentemente, não ouviam, pois não sabiam esperar. Todos os dias tinha de relembrar que para falarem tinham de colocar o dedo no ar e depois daria a palavra a uma criança de cada vez.

Gostei bastante do grande desafio que foi lidar com estas crianças, pois as personalidades e as histórias de vida eram completamente diferentes, uma vez que “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras.” (Ferreira, 2004, p.65). Uma estratégia por vezes não resultava com todas as crianças, sendo necessário interagir de forma diferente em ocasiões distintas.

Após terminar o mestrado espero que alguma instituição abra as portas a uma profissional cheia de ideias e empenhada que acaba de se formar numa das mais belas profissões do mundo: ser educador. Quero, também, continuar informada, atualizada e realizar novas formações, pois, para mim, o saber não ocupa lugar!

Concluindo, nunca me esquecerei destas crianças. Umas que me marcaram com gestos carinhosos, outras que me enfrentaram e testaram os meus limites. Com elas aprendi a escutar, a tolerar, a impor-me. Foram meses de novas experiências e vivências, em que aprendi e coloquei em prática muita da teoria até agora aprendida. Meses que contribuíram para aquisição de conhecimentos e para a construção da minha identidade profissional.

Em suma, tenho a certeza que o caminho da educação é um caminho que quero continuar a percorrer, descobrindo tudo o que ainda não alcancei. Neste caminho quero contribuir para a alegria, felicidade, esperança, confiança, aprendizagem e progresso das crianças. No último dia da minha intervenção, as crianças do JI construíram, em conjunto com a educadora, um caderno com desenhos para me oferecerem. Numa das mensagens que recebi a L.P. disse: “Gostava que tu ficasses mais tempo e gostei de

aprender a escrever coisas, as palavras. Vou ter saudades.”. É de salientar que esta criança produziu escrita alfabética na avaliação inicial, contudo a única coisa que fiz foi dizer-lhe que acreditava nela, incentivando-a a escrever sozinha, isto é, a emergir comportamentos que já existiam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, Luís. (2011). *Ensino da escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo*. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem. (5ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, pp. 355-379.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). (H. Marujo e L. Neto, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marques, R. (1993). *Ensinar a ler, aprender a ler*. (5ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

- Neves, M. C. & Martins, M. A. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.), Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (coord.) & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto-Alegre: Artmed Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento a crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Edição). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Salgado, R. (2010). A literacia infantil, o educador de infância e o médico de família. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 42-44.
- Sim-Sim, I. (coord.). Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M., Santos, M. & Rodrigues, P. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Torga, M. (s.d.). Universalidade. Consultado a 4 de julho de 2014 em <http://quadrogiz.blogspot.pt/2013/02/universalidade-de-miguel-torga.html>.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), pp. 443-466. Consultado a 18 de junho de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.
- Vasconcelos, T. (1994). John Dewey – A Necessidade de uma Filosofia da Educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 30, 4-8.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



## **ANEXOS**

## **ANEXO A – PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE CRECHE**

Consultar suporte digital.

## **ANEXO B – PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Consultar suporte digital.

## **ANEXO C – PROJETO “COMO SE FAZEM OS FILMES”**

Consultar suporte digital.

## ANEXO D - ESCRITAS INICIAIS PRODUZIDAS PELO RESTANTE GRUPO DE CRIANÇAS E RESPECTIVA ANÁLISE DAS MESMAS

1.4.2014

ATM gato  
 ATC gata  
 ATO patinho  
 hTT patinho  
 iNT patinho  
 ML patinho  
 ON patinho  
 FAL patinho

Figura 10. Produção inicial da M.L.P.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.	X			
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.		X		
Reproduz palavras que lhe são familiares.		X		
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Quando escreve a data pergunta se é da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita

- utiliza sempre 3 letras excepto em 2 palavras (pato e gata) utiliza as mesmas letras para gata e gato, recorrendo a outra letra para diferenciar. Tal não aconteceu com pato e pata

- Não ocorrem verbalizações.

Figura 11. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais da M.L.P.



Figura 12. Produção inicial do Mt.M.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Recorre a um número fixo de grafemas (3 ou 4)  
~~- Princípio de quantidade~~  
 - Utiliza 2 ou 3 letras  
 - Princípio de variedade: uma cadeia de letras iguais não serve para ler  
 - Não houve verbalização.

Figura 13. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais do Mt.M.

1 4 2 0 1 4  
 A i + A      g b  
 A P B i +      g o t o  
 A Z i A + A      g o t o b o  
 Z P B + A o A + o + o      f o r m a  
 R o + o Z B P o + o      c a v a l o  
 + R + o Z P o B + B o      p o t o  
 V + o Z P o B V + o      p o t o  
 O u i B P Z V + o + A o      p o t o b o

Figura 14. Produção inicial da C.Q.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Foi escrevendo palavras cada vez maiores, sendo que a palavra mais q pequena tem 4 letras.  
 - Repete letras na mesma palavra, mas nunca estão seguidas.  
 - Não houve verbalização.

Figura 15. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais da C.Q.

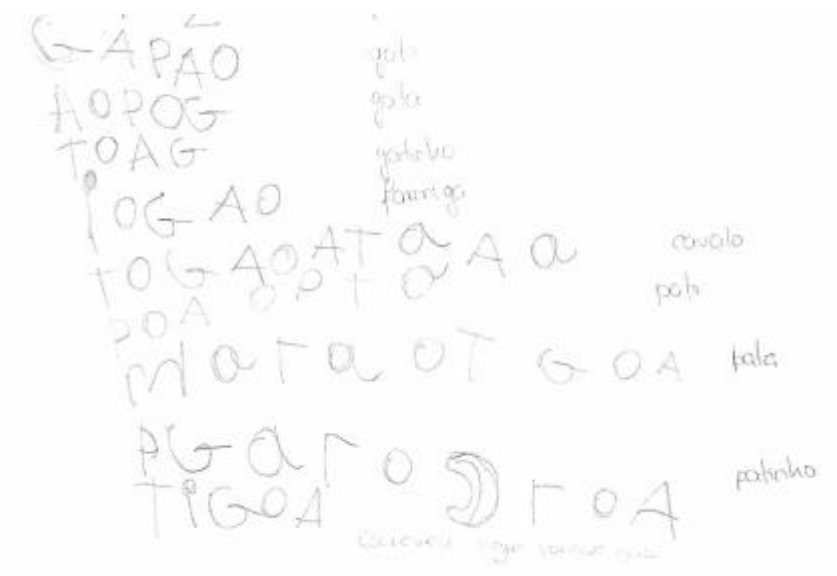


Figura 16. Produção inicial da M.C.G.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.	X	X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Reconhece algumas letras <sup>iniciais</sup> relativamente aos seus sons (gato e tigre)

- Foi escrevendo as palavras cada vez maiores, sendo que o cavalo é a que possui mais letras. (primeiro de quantidade)

Figura 17. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais da M.C.G.





Figura 18. Produção inicial da L.L.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.				
Produce escrita silábica.	X			
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Identificou as sílabas das palavras (excepto em português)  
 - Recorreu a diferentes letras para representar as sílabas)  
 - Não houve verbalizações.  
 - Escrito para representar as sílabas e arbitrária.

Figura 19. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais da L.L.

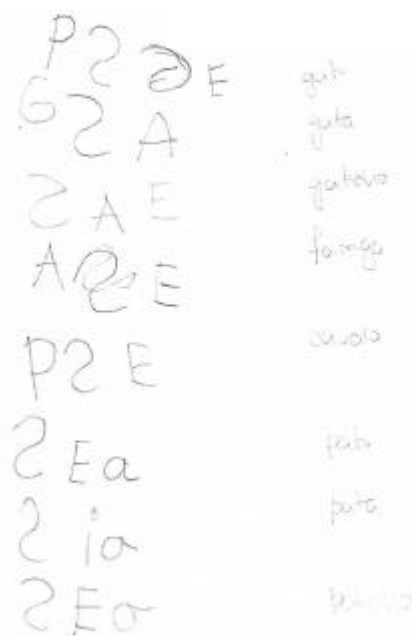


Figura 20. Produção inicial da Mr.M.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatuja ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Reproduz o 's' em espelho  
 - Recorre a um número fixo de grafemas (3 ou 4), ~~as~~ <sup>seguindo</sup> ~~as~~ <sup>segundo</sup> as primeiras das grafemas.  
 - Princípio de quantidade (para se ler deve ter mais de 3 letras)  
 - Todas as letras das palavras são diferentes.  
 - Não houve verbalizações.

Figura 21. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais da Mr.M.



Figura 22. Produção inicial da M.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- utiliza sempre 'ão' em todas as palavras. Pensa que se deve ao facto de estarmos a desenvolver o projeto das palavras, uma vez que a criança está incluída no projeto e tem contactado inúmeras vezes com a palavra 'pavão'.  
 - Inicialmente escreve  
 - As palavras escritas têm mais de 3 letras - princípio da Quantidade. Vai acrescentando letras às palavras.  
 - Identificou apenas o [g] de 'gato', (f) de 'foto' oralizado, porém só oralizou este fonema.  
 - Em 'cavalo' apresentou mais letras - hipótese quantitativa do referente.

Figura 23. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais da M.



Figura 24. Produção inicial do G.Z.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatuja ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.				
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.	X			
Produce escrita alfabética.				

- Sabe que letras começam por um traço na direita  
 - Identifica as primeiras letras das palavras  
 - Já sabe a correspondência entre algumas letras e palavras

Figura 25. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais do G.Z.



Figura 26. Produção inicial da L.P.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.				
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.	X			

As letras já representam fonemas.  
 Apenas se engarrou na palavra 'família'  
 Não ocorrem verbalizações.

Figura 27. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita iniciais da L.P.

## ANEXO E – ESCRITAS FINAIS PRODUZIDAS PELO RESTANTE GRUPO DE CRIANÇAS E RESPECTIVA ANÁLISE DAS MESMAS

UH (uh)  
 MC (mã)  
 eET (eê)  
 TCa (tã)  
 CAA (cã)  
 PI (pã)  
 uoi (uoi)  
 OV (ova)

Figura 28. Produção final da M.L.P.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.	X			
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.		X		
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatuja ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.				
Produce escrita silábica.	X			
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- conta as sílabas pelos dedos  
 - Representa as sílabas com uma letra escolhida de forma arbitrária.

Figura 29. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais da M.L.P.





Figura 30. Produção final do Mt.M.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	✓			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		✓		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	✓			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	✓			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	✓			
Produce letras maiúsculas.	✓			
Produce letras minúsculas.	✓			
Produce escrita pré-silábica.	✓			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Utiliza, maioritaria das palavras, as letras do seu nome.

- Utiliza mais de 4 letras.

- Troca a posição relativa das letras de palavra para palavra, diferenciando-as.

- Não houve verbalização.

Figura 31. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais do Mt. M.



Figura 32. Produção final da C.Q.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Apenas reconhece a primeira letra de gato, gata e gatinho.

- Utiliza mais de 4 letras.

- Não ocorre a verbalização.

Figura 33. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais da C.Q.



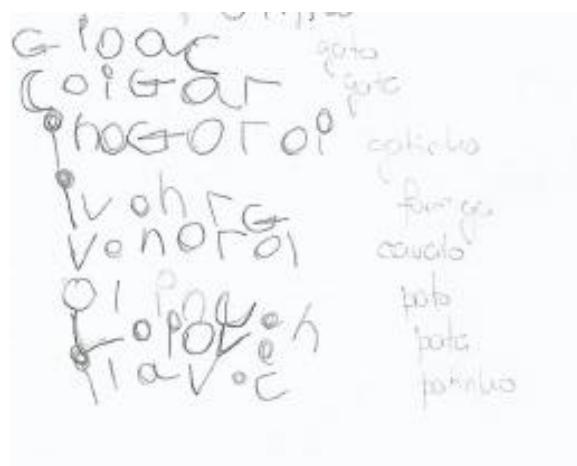


Figura 34. Produção final da M.C.G.

Comportamentos emergentes de escrita				
Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

Princípio de quantidade  
 Jogo com as letras do seu nome  
 Nunca coloca duas letras iguais seguidas

Figura 35. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais da MC.G.

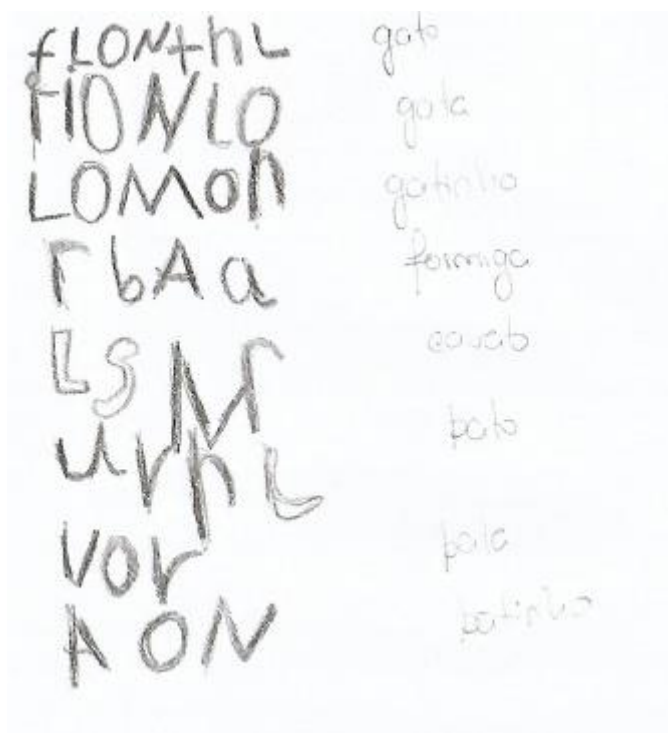


Figura 36. Produção final da L.L.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		✓		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatuja ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Utiliza mais de 3 letras
- Não ocorrem verbalizações
- Princípio de variedade: uma coleção de letras iguais não serve para ler.

Figura 37. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais da L.L.



Figura 38. Produção final da Mr.M.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.				

- Apenas identifica a primeira letra de 'gato', dizendo que é um 'g', porém representa-o em espelho.

- Princípio de variedade

- Nunca coloca 2 letras iguais seguidas

Figura 39. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais da Mr.M.

Gato  
 BTE  
 Gato  
 Fio  
 Gato  
 Tig  
 Fio  
 Piu  
 PUG  
 TGO  
 Vaca

Figura 40. Produção final da M.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.				
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.	X			
Produce escrita alfabética.				

- Durante a escrita de 'gato' disse:  
 R: Ga começa por 'g'. Tu-tu. É um 'u'.  
 Apesar de já reconhecer alguns sons de ainda  
 não conseguiu identificar outros constituintes das palavras.

Figura 41. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais da M.

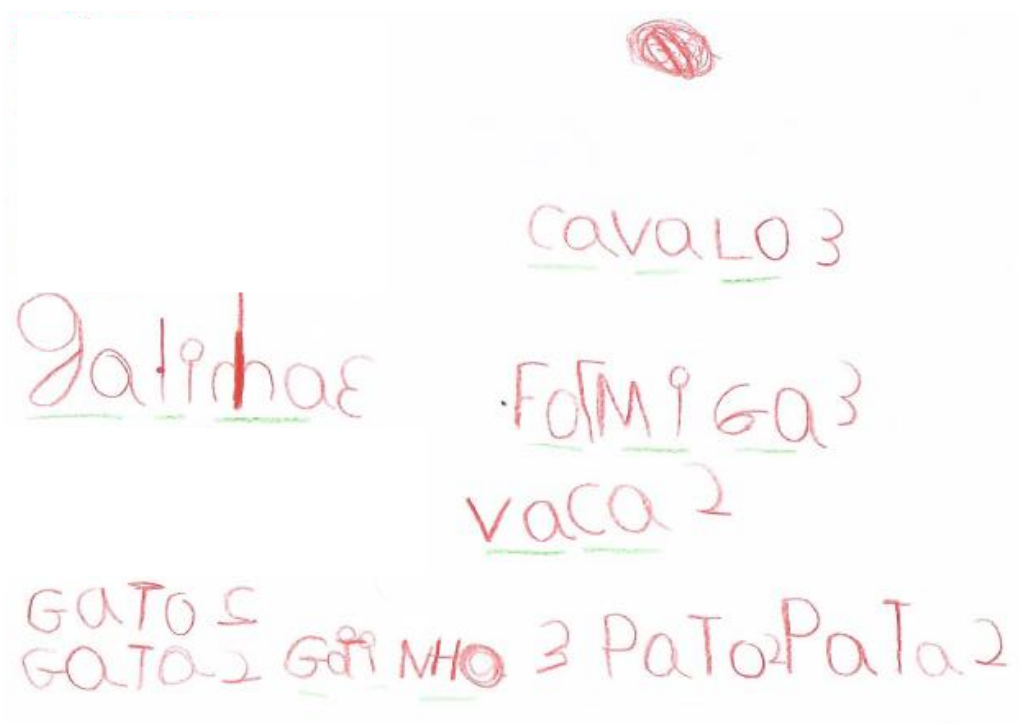


Figura 42. Produção final do G.Z.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.	X			
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.	X			

- 'galinha' foi copiado do quadro.
- Produz verbalizações quando escreve a palavra.
- No final identifica os sons das palavras.

Figura 43. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais do G.Z.

Gato  
Gata  
Gatinho  
Famiga  
Cavalo  
Pato  
Patinho  
Vaca

Figura 44. Produção final da L.P.

Comportamentos emergentes de escrita

Comportamentos emergentes de escrita: escrita de palavras	S	N	C/D	Observações
Usa diversos instrumentos de escrita.	X			
Escreve o seu nome com apoio de modelo.		X		
Escreve o seu nome sem apoio de modelo.	X			
Reproduz palavras que lhe são familiares.	X			
Usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos.	X			
Produce letras maiúsculas.	X			
Produce letras minúsculas.	X			
Produce escrita pré-silábica.				
Produce escrita silábica.				
Produce escrita com fonetização.				
Produce escrita alfabética.	X			

Escreve corretamente todas as palavras.

Figura 45. Tabela com os comportamentos emergentes de escrita finais da L.P.